

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

VOL. 1



ISBN: 978-1-951198-23-7

Universidad
Israel



TÍTULO ORIGINAL
LIBRO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN, GENERACIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO
VOL. 1

Varios Autores
 ISBN: **978-1-951198-23-7**

Segunda edición, noviembre de 2019

SELLO EDITORIAL
 Editorial REDIPE (95857440)
COEDICIÓN: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL - ECUADOR

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
 Editor: Julio César Arboleda Aparicio

COORDINACIÓN CIENTÍFICA **Paúl Francisco Baldeón Egas, Mg - UISRAEL**
Julio César Arboleda, PhD. - Redipe

COMITÉ ORGANIZADOR

Grisel Pérez Falco
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Paúl Francisco Baldeón Egas
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador.

Patricia Alexandra Albuja Mariño
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Renato Mauricio Toasa Guachi
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

María Gabriela Chávez Mosquera
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Rosario del Carmen Coral Herrera
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Ana Lucia Tulcán Pastás
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Marcela Rocío Córdova Alulema
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Julio César Arboleda
 Dirección Científica Redipe

COMITÉ CIENTÍFICO UISRAEL

Norma Molina Prendes
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Ernesto Venancio Fernández Rivero
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Patricia Alexandra Albuja Mariño
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Paúl Francisco Baldeón Egas
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

René Ceferino Cortijo Jacomino
 Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Grisel Pérez Falco

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Fidel David Parra Balza

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Millard Kliomar. Escalona Hernández

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Marcela Rocío Córdova Alulema

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Nayade Vanessa Domenech Polo

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador.

María Gabriela Chávez Mosquera

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Rosario del Carmen Coral Herrera

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Ana Lucia Tulcán Pastás

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Renato Mauricio Toasa Guachi

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Erika Sofía Escobar Redín

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Joe Marcelo Carrión Paredes

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Ivonne Dayanira Pérez Acosta

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Miguel Ángel Aizaga Villate

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO REDIPE**Agustín de La Herrán Gascón**

Universidad Autónoma de Madrid

Manuel Joaquín Salamanca López

Coordinador Rediectei, investigador Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A.

Southern Connecticut State University (USA)

Pedro Ortega Ruiz

Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal-Redipe)

José Manuel Touriñán

Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme-Redipe

María Emanuel Melo de Almeida

Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Aberta, Portugal

Salvador Ponce Ceballos

Universidad Autónoma de Baja California

Juan Fidel Cornejo Álvarez

Universidad de Guadalajara- México

Julio César Arboleda

Dirección científica Redipe



**COMITÉ CIENTÍFICO
INTERNACIONAL**

Antonio Luis Terrones Rodríguez

España

Eduardo José Albert Santos

Universidad de las Artes, Ecuador

Armando Valdés-Zamora

Université Paris Est-Créteil (UPEC), Francia

Xavier Santiago Jiménez López

Universidad de las Américas, Ecuador

Yurima Calero Balmaseda

Universidad de La Habana, Cuba

Paúl Rodríguez Muñoz

Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Ecuador

Efrain Becerra Paguay

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

Victo Hugo Andaluz Ortiz

Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Ecuador

José Fernando Viera

Universidad de Alicante, España

Antonio Mantinez Puche

Universidad de Alicante, España

Daniel Díez Santo

Universidad de Alicante, España

Oscar Alberto Pérez Peña

Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), Ecuador

Álvaro Jiménez Sánchez

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Víctor Hugo Guachimbosa Villalba

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

José María Lavín de la Cavada

Centro Universitario CESINE, España

Víctor Manuel Albán Vallejo

ESPOCH-FADE, Ecuador

Stalin Efren Arguello Erazo

Escuela Superior Politécnica del Chimborazo, Ecuador.

Marco Antonio Rojo Gutiérrez

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México

Raisa Araminta Torres Ruiz

Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador

Lena Ivannova Ruiz Rojas

Universidad de las Américas, Ecuador

Yaimara Peñate Santana

Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador

Melanio Alfredo González Morales

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Teresita de Jesús Gallardo López

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

Alonso Estrada Cuzcano

Universidad Mayor de San Marcos, Perú

Julio César Domínguez Maldonado

Universidad Católica del Maule, Chile



Pedro Romero

Miami Dade College, Estados Unidos

Francisco Parra

Universidad del Zulia, Venezuela

Rosalva Rojas

Universidad del Zulia, Venezuela

Mercedes Delgado

Universidad del Zulia, Venezuela

Gleidys Garcia

Universidad del Zulia, Venezuela

Luis Montiel

Universidad Dr. Rafael Balloso Chacín, Venezuela

Judith Sanchez

Universidad Dr. Rafael Balloso Chacín, Venezuela

Carmen Romero

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Colombia

Gloria Peña

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Enrique Vinicio Carrera

Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Ecuador

Mario González Rodríguez

Universidad de las Américas (UDLA), Ecuador

Patricia Acosta-Vargas

Universidad de las Américas (UDLA), Ecuador

Marisa da Silva Maximiano

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Janio Jadan Guerrero

Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica

Cristian Mauricio Gallardo

Universidad Politécnica de Tomsk (TPU), Rusia

Fernando A. Chicaiza

Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina

Christian Carvajal

Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina

Washington X. Quevedo

Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Ecuador

CORRECCIÓN DE ESTILO**Lcda. Carla Florez**

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**DISEÑO, MAQUETACIÓN Y
DIAGRAMACIÓN****Mg. José Vergelin**

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador



CONTENIDO

- 11** **DEMOCRACIA ESCOLAR Y PENSAMIENTO CRÍTICO**
Mario Germán Gil Claros
- 23** **INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DIVERSOS**
Rodrigo Ruay Garcés
- 31** **ENTRE RUIDO Y MÚSICA: RESEMANTIZACIÓN DEL RUIDO COMO APORTE EN LAS COMPOSICIONES MUSICALES**
Pablo Andrés Jaramillo Jaramillo
Eduardo Javier Cadena Mejía
- 41** **CARACTERIZACIÓN CRÍTICO – MOTIVACIONAL DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES QUE UTILIZAN LA ESTRATEGIA DE REALIDAD VIRTUAL EN TECNOLOGÍA MÉDICA**
Matías Villaroel Vera
Ernesto Castillo Eyzaguirre
Carolina Carvajal Briones
Valeska Subriabe Cárdenas
Raúl Fuentes Fuentes
Rodolfo Paredes Esparza
- 49** **ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA SECUNDARIA BÁSICA**
Harold Alberto Valencia Torres
Evelio F. Machado Ramírez
Concepción Elizabeth Marcillo García



69 GLOBALIZACIÓN, JUVENTUD Y SOCIEDAD

Juan Pablo Ochoa Garcés

79 LA GOBERNANZA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia Garzón Daza
Patricia Rodríguez Parra

93 LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, UN INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA ACCIÓN Y LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Clara I Pinilla Moscoso
Lina Yised López Guarín
Diana Stephanie Puertas

115 LA METÁFORA VISUAL COMO ELEMENTO DE REPRESENTACIÓN COGNITIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN PRODUCTOS VISUALES

José Alejandro Vergelin Almeida
Diego Mauricio Machado Ortiz

PRÓLOGO

La Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL) como miembro activo de la Red iberoamericana de Pedagogía, cada año genera alianzas estratégicas donde se promueve el conocimiento científico de agentes educativos de diversos países.

En este contexto se presenta la segunda edición, volumen 1 del libro APROPIACIÓN, GENERACIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con la Universidad Tecnológica Israel – Ecuador. Recoge trabajos que derivan de procesos investigativos de diferentes instituciones de educación a nivel de latinoamérica, aprobados mediante validación de pares evaluadores del Comité Científico UISRAEL, Comité Redipe capítulo Ecuador, y el Comité de Calidad Redipe.

Está compuesto por artículos multidisciplinarios de Artes, Humanidades y Educación, con un total de 9 artículos.

Por parte de la UISRAEL y Redipe, agradecemos a todos los autores que confiaron en esta producción científica, donde se demuestra un nivel de calidad en el ámbito académico-investigativo.

Paúl Francisco Baldeón Egas

pbaldeon@uisrael.edu.ec

Director de la Gestión Integral de las Funciones Sustantivas.

Universidad Tecnológica Israel. Quito, Ecuador.

DEMOCRACIA ESCOLAR Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Mario Germán Gil Claros

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

mario.gil00@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1876-2137>

RESUMEN

Al interior y al exterior de la escuela se dan luchas de poder en torno al saber, ya sea entre comunidades académicas o científicas; tensiones que no están aisladas de las luchas políticas que cruzan el entramado social en el que está inserta la academia. Así, el sujeto educando y docente fijan posiciones en torno a este escenario, lo importante es saber cómo, desde la escuela, el sujeto es dueño de su discurso y de su praxis, capaz de elaborar pensamiento crítico.

Una escuela democrática permite profundizar en el currículo, no sólo en el aspecto político, sino académico, ya que la manera de circular el saber se hace de forma abierta y fluye libremente en el aula, no retenido y concentrado en pocas figuras o en una sola, por lo que resulta de vital importancia el presente análisis investigativo.

PALABRAS CLAVE

Docente, democracia escolar, currículo, pensamiento crítico

ABSTRACT

Inside and outside the school there are power struggles around knowledge, whether between academic or scientific communities, tensions that are not isolated from the political struggles that cross the social fabric in which the academy is inserted. Thus, the educating and teaching subject set positions around this scenario, the important thing is to know how, from school, the teacher owns his speech and his praxis, capable of elaborating critical thinking.

A democratic academy allows to deepen the curriculum, not only in the political aspect, but also in academics, since the way of circulating knowledge is done openly and flows freely in the classroom, not retained and concentrated in a few figures or in only one, so this research analysis is of vital importance.

KEYWORDS

Teacher, democratic academy, curriculum, critical thinking

INTRODUCCIÓN

Esencialmente, profundamente, ése debe ser el propósito vital de la educación y de todos los maestros; ayudarles desde la infancia a que se liberen del temor, de modo que cuando salgan al mundo sean seres humanos inteligentes, plenos de verdadera iniciativa.

Jiddu Krishnamurti. *El arte de vivir*

Tal como se advierte en los argumentos de Michel Foucault en el texto *Vigilar y castigar*,¹ la escuela moderna y contemporánea no es ingenua, no es neutral y no está exenta del ejercicio del poder y del mismo saber en el momento de construir un discurso, una comunidad académica o un currículo. El entramado del discurso escolar, hoy elevado al cuestionado conceptualismo de la epistemología, ya sea positiva o cognitiva, aún sigue atrapado en su decir y en su hacer, de unas intenciones “ideológicas” dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer, que les hace resistencia al interior del mundo escolar.²

Al interior y al exterior de la escuela se dan luchas de poder en torno al saber, ya sea entre comunidades académicas o científicas; tensiones que no están aisladas de las luchas políticas que cruzan el entramado social en el que está inserta la academia. Así, el sujeto educando y docente fijan posiciones en torno a este escenario. McLaren en su prefacio al libro de Henry Giroux, “*Los profesores como intelectuales*”,³ dice: “en resumidas cuentas, la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen a asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos”.⁴ Es decir, darle la palabra al educando pasivo durante mucho tiempo en el aula de clase, para que pueda asumir, a través de esta una postura reflexiva y propositiva en torno al saber que hoy escapa del discurso tradicional del docente; dicha postura ha de tener incidencia en el espacio político de los sujetos, lo cual llevaría a un posicionamiento liberador como en Freire, por medio de una propuesta de una educación inclusiva, donde el otro es pieza clave para lo que sería una teoría crítica de la educación. “Naturalmente, el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención”.⁵

Si actualizamos en la cita la palabra alumno por educando tendría una mayor repercusión en la pretensión de la pedagogía crítica, que, en esencia, al igual que en Freire, apunta a la liberación del pensamiento, que en cierta forma lo vemos en la propuesta curricular de Lipman en su filosofía en el aula, esto quiere decir, construir la libertad en los sujetos en el mundo escolar, en el cultivo de una resistencia frente a políticas abusivas del mercado que invaden el espectro académico con un régimen de verdad pragmático que ha distorsionado el proceso formativo. Algo contrario al papel emancipatorio que ha de tener la escuela, donde el rol del docente ha de ser activo y transformador, es decir, que asume una postura ética y política activa al interior de la escuela, en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, la verdad con la cual la escuela se encuentra en permanente diálogo y acción, ya que es su razón de ser, es para la pedagogía crítica de carácter situacional y relacional: dinámica, tensionante y abierta, por tanto, es antidogmática y no está exenta del ámbito cultural y político, además del económico. Lo importante

1 Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México. 1976

2 Althusser, Louis. *Ideología y aparatos de Estado. Notas para una investigación*. En *posiciones*. Anagrama. Barcelona, España. 1977

3 Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. M.E.C. Barcelona, España. 1977

4 *Ibíd.* P. 12

5 *Ibíd.* P. 13

es saber cómo desde la escuela el sujeto es dueño de su discurso y de su praxis, capaz de elaborar pensamiento crítico.⁶ Giroux es claro al respecto: “percibir de dónde procede nuestro lenguaje, cómo está sustentado y cómo funciona para nombrar y construir experiencias particulares y formas sociales, es un aspecto central del proyecto de teoría crítica.”⁷

Así, lo central desde una postura crítica es explorar y medir la reflexión de lo que va respecto al objeto de estudio; lo primordial es no dejar pasar directamente como un vaciado el discurso y la práctica pedagógica en la formación tanto del educando como del docente; ninguno es y ni puede ser un ente pasivo. En consecuencia, la labor del sujeto ha de ser activa, transformadora o libertaria en el proceso de construir pensamiento, el cual incide políticamente como posibilidad, lo que evita caer presos en dogmas y dejar opciones abiertas.

Para Foucault y Bernstein la escuela, como la educación, no está libre del discurso y del juego del poder dominante en la modelación de los cuerpos, pensamientos y conductas de sus integrantes, en especial el docente y el educando. El saber, como el conocimiento, no son ingenuos en sus pretensiones; así, la escuela es un hervidero de tensiones, ideas y luchas que la atraviesan en sus distintos discursos: académicos, políticos y administrativos. A estos discursos y prácticas se enfrenta el docente desde su intelecto en el afán de desmarcarlos y formar su propia postura de pensamiento. “Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, sexo y etnia.”⁸

La crítica al aprendizaje social va más allá de la misma lucha de clases, pasa por lo cultural, género, ecológico, entre otros, el problema de fondo es cuando unas prácticas y saberes dominantes y flexibles ejercen un control escolar que permite discursos y prácticas “democráticos”, pero que en el fondo refuerzan la institucionalidad dominante de la que no escapa el docente, con discursos que en apariencia son de corte meramente “académicos”, pero que no ocultan su naturaleza política, como deja ver Giroux, son posturas que por su accionar ideológico (Althusser), legitiman políticas y ejercicios de poder hegemónicos (Gramsci). Un ejemplo es la excesiva mercantilización de la escuela a través de las competencias incrustadas en un sistema de calidad, que deja a un lado la formación interior del sujeto escolar en aras de unos resultados que la mayoría de las veces no demuestran nada con el tiempo.

“La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativa; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente”⁹, donde la evaluación se transforma en mera técnica estadística desconociendo el proceso de afianzamiento del conocimiento.

Aún se puede decir que seguimos con una escuela “instructiva”, con un lenguaje y un simbolismo aparentemente democráticos y liberales. En esta dirección, la postura de la pedagogía crítica es clara: la escuela en la que se da educación es el lugar en el que se piensa, se respira y se vive la cultura y la política; consciente que a su interior se mueven fuerzas económicas, de conocimiento, poder y dominio particular, como lo ha destacado Foucault en sus análisis sobre la soberanía y las instituciones, como se deja ver en *Vigilar y castigar*.¹⁰

6 Foucault, Michel. ¿Qué es la crítica? Revista de filosofía-ula. #8. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. 1995

7 Op. cit. *Los profesores como intelectuales*. Pp. 25-26

8 Ibid. P. 31

9 Ibid. P. 32

10 Op. Cit. *Vigilar y castigar*. P. 19



DESARROLLO

Los pedagogos críticos encuentran en la escuela dos características:

1. La escuela no ofrece el desarrollo del potencial individual y social de sus integrantes en la sociedad. La tradición “humanística” queda reducida a un mero discurso abstracto
2. La escuela, con sus dispositivos de reproducción social, económica, cultural y política, es un reproductor ideológico

¿Cómo hace la pedagogía crítica para “demostrar” estas características y no quedar en un mero discurso formal? De nuevo dos puntos nos lo dicen:

1. El currículo oculto
2. El papel de la ideología

Ambos puntos están profundamente enraizados en las mentes y en los discursos escolares que brillan por posturas de exclusión. “Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados”.¹¹ Es una red de situaciones ligadas en su intencionalidad y acción a unas políticas hegemónicas.

Ahora bien, en Giroux vemos una reflexión y una propuesta en la pedagogía crítica que van más allá de la mera denuncia de lo que es la escuela en su dominio ideológico. La escuela es más que una mera reproducción social, en ella están presentes todos los sujetos miembros de la sociedad; se halla cruzada por conflictos y tensiones de lo que debería de ser en su aprendizaje, en su currículo, en su administración, entre otros. Los sujetos escolares no son objeto de manipulación, modelación y control por el discurso y

acción dominante del momento, en este sentido, el crítico cultural va más allá, propone, desde la pedagogía crítica, un programa liberador para la escuela como escenario público democrático en el rol de los profesores como intelectuales transformativos.¹²

Una escuela democrática permite profundizar en el currículo, no sólo en el aspecto político, sino académico, ya que la manera de circular el saber se hace de forma abierta y fluye libremente en el aula, no retenido y concentrado en pocas figuras o en una sola. La democracia, asumida como un campo de lucha y tensión por los interesados lo es para el conocimiento. Giroux asume la escuela a través de un diálogo significativo y de iniciativa humana.¹³ Así, las relaciones intersubjetivas de los involucrados tienden a una simetría, a pesar de la relación de poder subyacente a su interior que afecta a cada uno de sus miembros de diferentes formas al llevarse a cabo, generando políticas y situaciones de sumisión, de dominio particular y de resistencia.

Lo fundamental de la pedagogía crítica es que la democracia al interior de la institución escolar provoque transformaciones al grueso de sus miembros y pueda afectar a la red social en concreto y no en abstracto. “En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos”,¹⁴ lo que genera un pensamiento reflexivo y crítico y una acción coherente, como podemos ver en la propuesta pedagógica de Lipman. Lo anterior recoge dos aspectos centrales en la pedagogía crítica que Foucault plantea en sus últimas clases en el Colegio de Francia, sin ser un pedagogo crítico.¹⁵

1. El concepto de resistencia pedagógica se caracteriza por estar ligada a formas de conocimiento y de comprensión que permiten

11 Ibid. P. 33

12 Cf. P. 34

13 Cf. P. 35

14 Ibid. P. 36

15 Cf. P. 37



generar creativamente políticas educativas nacidas de sus luchas.

2. La pedagogía crítica se vuelve liberadora, como en Paulo Freire, generando situaciones de solidaridad para un mejor vivir, en lo que sería un estilo de vida.

Lo que se cuestiona es la escuela gerencial-productivista-consumista-competitiva, tras un discurso de calidad que opaca la formación democrática y académica del sujeto educando y el discurso del docente, no del maestro; quedando atrapado en unos estándares de competencia, como cualquier empresa ubicada en un centro comercial, de servicios o de información, atrapados en unas políticas administrativas de costos racionales e instrumentales. El discurso y la reflexión analítica del lenguaje rápidamente se remplaza por imágenes planas y por un tipo de lenguaje plano que evita el ejercicio hermenéutico. A ello se aúna una escuela que vive en medio de la sociedad de control, es el caso de la introducción de cámaras de tv en el mundo escolar, que sigue atentamente los movimientos de sus miembros. Sobre el particular Giroux destaca: “de manera parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía radical, preocupada por la alfabetización crítica y la ciudadanía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad”.¹⁶ Ya no hay una escritura y aprendizaje de sí mismo y del mundo, sino una serie de tecnologías de control que apuntan a un cuerpo de aprendizaje productivo. En este sentido, la postura crítica desaparece y por ende su espíritu liberador, acompañado por una resistencia creativa al interior del currículo que permita nuevas ideas, conceptos y paradigmas de una racionalidad escolar liberada de toda instrumentalización de orden tecnológico. En esta dirección se pretende una escuela significativa en su quehacer crítico, la idea central es formar “ciudadanos” activos, y no meros reproductores laborales. En otro sentido, desde posturas kantianas, un sujeto con capacidad de pensar y de actuar autónomamente; lo que implica dar la palabra tanto al educando como al propio docente, Giroux nos diría: tomar conciencia, tanto en el estudiante como en el profesor.

La postura pedagógica crítica va más allá del mero resumen curricular formal, del cual parte la escuela contemporánea, amparada en un distorsionado discurso positivista y técnico, en una falsa neutralidad que pretende “desconocer” el juego de las relaciones de saber y poder que atraviesa el mundo escolar a través de tecnologías discursivas de control sutil, que no escapan a las relaciones sociales que hoy pasan de una sociedad panóptica del orden, la disciplina, normatividad, a una sociedad de control, de la seducción, del conocimiento mediático y competitivo. La instrucción crítica exige desde el mismo discurso escolar la elaboración de una postura ética y política, que, en cualquier caso, enriquece el conocimiento, el ejercicio académico de cada área del saber, ya que el discurso sea matemático, químico, entre otros, no está exento de dicha postura. De esta manera, en la formación de los educandos la escuela conservadora se refugia en las tradiciones, cargada de una excesiva repetición e inercia, mientras que la escuela liberal se ampara en un formalismo cargado de resultados inmediatos, en el cultivo de unas habilidades superficiales y pragmáticas.

Ahora bien, tanto la conservadora como la liberal crean una falsa conciencia de un academicismo, cientificismo neutral, metafísico, inmune al entorno social que esconde el juego de las relaciones de saber y poder de orden ideológico en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el pensamiento crítico va más allá del cultivo del conocimiento y de unas meras habilidades, va al entorno social en su radical transformación y no adaptación. Esto obedece a que la alianza entre poder y saber dominantes en la escuela es sutil en su proceder, pues, parejo al discurso formativo académico, encontramos otro que interesa mucho en la modelización moral e ideológica de los educandos y del discurso del docente: producir cuerpos productivos, el respeto a una autoridad, cumplimiento, higiene, conformidad y docilidad, tal como lo maneja la biopolítica. En consecuencia, la formación del cuerpo y del pensamiento escolar pretende consolidar sujetos vitales y productivos intelectivamente a través de unos discursos asumidos como verdades legítimas que esconden otras verdaderas intenciones, las cuales resoplan en el sistema evaluativo.

La postura de Giroux va en dirección a la puesta de una pedagogía y pensamiento crítico, interesado no sólo por la libertad académica, sino por la libertad política. No es de extrañar que una escuela conservadora reproduzca el espíritu del conocimiento y del poder hegemónico (Gramsci) por medio del discurso curricular. “La estructura de la enseñanza escolar reproduce niveles de *ethos* de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos del formal y del oculto”.¹⁷ Lo que en este caso, para Giroux sería fuente de alienación, para Althusser lo es de trabajo ideológico, y para Foucault, fuente de una tecnología de poder en asocio con el saber; en nuestro caso, un conocimiento específico de la escuela de manera directa y dependiendo del contexto: una escuela sumisa, disciplinaria, controlada o flexible. Así, la calificación o nota se transforma en instrumento de ejercicio de poder en el aula, acompañado de un excesivo individualismo como fuente competitiva que quiebra todo principio de lo que puede ser una comunidad académica desde temprana edad, que cultiva no sólo la investigación sino lazos de solidaridad, de diálogo académico, responsabilidad y democracia en un espíritu de grupo. “Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos”.¹⁸

Una escuela horizontal en las relaciones entre docentes y educandos, incluido el cuerpo administrativo y de empleados o servicios generales, propicia una escuela analítica, crítica y propositiva en su visión de mundo; ya que toda pedagogía, detrás de su discurso, tiene y vive una carga de epistemes, creencias, supuestos gnoseológicos y valores; es decir, una visión de mundo de orden ideológico estructurado, que no escapa a los intereses y dinámicas que se dan al interior de la sociedad.

Esto último es lo que pretenden hoy olvidar ciertos discursos liberales y pedagogías dominantes en la

escuela, acompañados de un vacío teórico; o sea, sin reflexión crítica de los procesos formativos, centrada en la consolidación de sujetos hábiles, productivos y consumidores. El conocimiento no debe quedar reducido a una mera instrumentalización, que descansa en recoger, clasificar y resumir lo hecho, en la construcción de un sujeto educando inserto en la pasividad y en el conformismo en una metodología de aprendizaje que esconde dichos propósitos o fines. Un pensamiento activo implica transformación en el proceso de comprensión y de relación con la visión de mundo. Por tanto, precisamos de una metodología activa y participativa que no esconda sus intenciones (currículo oculto) y deje actuar a todos los implicados en el proceso de construcción de un aprendizaje significativo que obliga a pensar y a no ser meros repetidores competentes, en otras palabras, reproductivos.¹⁹

Lo que se propone con todo esto es una relación deconstructiva y a la vez constructiva de la verdad, desde posiciones críticas del pensamiento que permean el discurso escolar, problematizándolo y reformulándolo a través de la indagación, tanto teórica como práctica, en comprensión de aquellas temáticas del presente, para así transformar la realidad y la lucha por descolonizar el pensamiento y la manipulación cultural de los medios de comunicación en una lucha contra el sometimiento virtual de la psiquis,²⁰ que bloquea la posibilidad de pensamiento reflexivo y crítico ya que una cultura meramente visual reduce el pensamiento a una postura técnica y plana, a una postura de habilidad y a una de competitividad que exige en gran medida un pensamiento mecánico.

Desarrollar una pedagogía crítica precisa de un sujeto dinámico, con espíritu de saber que recrea y reinventa por medio de la práctica en relación con el mundo.²¹ “El discurso es aquí al mismo tiempo fuente y producto de poder”.²² Si no se tiene una postura crítica desde el sujeto frente al discurso en la escuela, lo que hace éste es modelar y transformar a su antojo la subjetividad. “El discurso como tecnología de po-

17 Ibid. P. 80

18 Ibid. P. 83

19 Cf. Capítulo 4

20 Cf. P. 126

21 Cf. P. 153

22 Ibid. P. 137

der tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula, que <<empalman>> a profesores y estudiantes en el cuerpo y en la mente”.²³ Esto conlleva posturas de administración y competencias del libre mercado en la formación de los educandos en lo que Nussbaum ha dado en llamar una educación para la renta en la consolidación de funcionarios o intelectuales orgánicos que buscan la satisfacción del cliente en el mercado.

En consecuencia, el intelectual pierde su autonomía, si la ha tenido, sometido al riguroso control productivo en el currículo escolar que apunta al desarrollo de meras habilidades de orden técnico. No obstante, vale la pena señalar que la escuela en profundidad y no en su forma, merece repensarse para un mundo cada vez más complejo y virtual. En otras palabras, tanto el discurso curricular como la escuela en su conjunto no están exentos de las relaciones de poder que los atraviesa, de la que la subjetividad escolar no escapa y es objeto de manipulación, reproducción y producción en el ámbito del discurso.

Así, el lenguaje constituye la principal herramienta de trabajo en la escuela. “En este caso el lenguaje se entrecruza con el poder, en el sentido de una forma lingüística particular utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos. En este caso, el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general”.²⁴ Por tanto, el discurso escolar es más que mera técnica, no es neutral, siempre está cargado de una intencionalidad que afecta las conductas en el escenario político del mismo, lo cual facilita el intercambio y la exposición del pensamiento que también genera al interior de la escuela formas de resistencia ante los abusos del poder que provocan posturas críticas, propositivas y transformativas opuestas a pedagogías instrumentales – competitivas – regulativas, que des-

conocen las subjetividades en su mundo, como las posturas de un pensamiento crítico y reflexivo.

La idea central es consolidar un sujeto crítico a través de unos docentes y educandos que se asumen como intelectuales transformativos; lo que nos lleva a una política crítica de la educación entendida como la mejor forma conceptual (teoría) y práctica (praxis) de gobernar o enseñar en la formación de cuerpos y mentes libres en una educación que ha de servir para el cambio de las maneras de pensar, más allá de un economicismo de orden neoliberal en que ha quedado presa la escuela. “La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma”.²⁵ Por tanto, la posición frente a unos discursos y prácticas curriculares dominantes y antidemocráticas es la posición de unos discursos y prácticas curriculares democráticas que eviten posturas de sumisión, indiferencia y silencio cómplice. La propuesta no es solamente la pedagogía de la resistencia que formula Giroux, sino una pedagogía radical, no dogmática y contestataria, donde el conflicto pasa directamente a la psiquis o mente del educando en su “formación”. Se trata de pasar de una sociedad de sumisión y control a una de liberación. Se puede decir que, en este último aspecto, centra todo su esfuerzo la escuela que se esconde con otros discursos aparentemente neutros o ingenuos. Aspecto este que produce, desde las relaciones de poder – saber, un conocimiento específico, ya sea moral o académico, que hoy, debido a la globalización económica, presenta una fractura traumática entre el espíritu formativo de la escuela y una pedagogía de la estandarización y de competencias económicas que la ha penetrado, acompañado por el espíritu de alta acreditación en el juego del libre mercado y de la atención al cliente.

23 Ibid. P. 137

24 Ibid. P. 149

25 Ibid. P. 161

Ahora bien, el diseño y el discurso formativo del currículo escolar son invadidos por conocimientos, discursos y prácticas del libre mercado que los arrinconan y en otras situaciones los tienen al borde de la desaparición, debido a las normas de gestión de calidad. Hoy la escuela está penetrada por lo que Giroux llama “ideologías instrumentales” que funcionan de manera tecnocrática, tanto en la formación y evaluación de los profesores, como de los educandos. Giroux apunta al corazón del asunto: “El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes, en razón de la primacía de las consideraciones prácticas”.²⁶

Lo anterior centrado en la producción, de la cual la escuela hace parte en su ejecución, lo que se ha dado en conocer como habilidades o competencias, que han minado no sólo la autonomía del docente, sino del educando en la incidencia de la elaboración del currículo, a favor de unos paquetes estandarizados y de gestión, ligados a unas políticas de control del producto educativo. De este modo se reafirma el hecho de que la escuela no es un lugar neutral; el discurso curricular tampoco lo es; al contrario, es muy político, por más que se le niegue desde posturas “académicas”.

Con lo expuesto hasta el momento y como veremos posteriormente, se aboga por la constitución de una subjetividad democrática en el mundo escolar, con capacidad de reflexión, de crítica, de creación, de proposición y de libertad; por un sujeto que ante todo sea dueño de sí mismo en el proceso de formación y de aprendizaje. Así, el aprendizaje, la enseñanza de la pedagogía, siguiendo a Giroux, no es lo que tú tienes que hacer; sino, como te conviertes en un ser dueño de sí mismo en los procesos de aprendizaje. Se trata de rescatar la relación entre lo político y lo pedagógico

en los procesos de enseñanza en el sujeto escolar. De paso, en la lectura de la filosofía antigua griega, en especial de Sócrates, Platón y Aristóteles, encontramos este ejercicio de formación del ciudadano griego.

En esta línea, la excesiva disciplinarización, especialización y condición del mundo competente del libre mercado a la que hoy asistimos ha permeado el currículo en lo más profundo de su ser y pretende transformar la escuela formativa y dialogante en una escuela competitiva, indiferente a los procesos democráticos de formación ciudadana, pues su interés está en el libre mercado. Lo que es, de todas formas, una postura política. En otros términos, se trata de devolver la palabra no sólo al docente, sino al educando. “De ahí se sigue que, cuando a un estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente”.²⁷

Así, en el currículo están presentes, además de lo económico, la cultura, subjetividad, política e ideología, que no están al margen del problema del saber y del poder en la escuela, en el que brillan diversas posturas en torno a sí misma, en la constitución del sujeto político; en el caso de la pedagogía crítica esta pretende la formación no sólo pedagógica, sino el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, frente a las políticas conservadoras del libre mercado, que luchan por “despolitizar” a la escuela, al sujeto escolar, centrándolo en la “formación” académica productivista y técnica.

Al respecto Giroux expresa que: “Las escuelas son, en cualquier caso, todo menos realidades ideológicamente inocentes, y tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes. Al mismo tiempo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral íntimamente ligadas a tecnologías de poder que <<producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades>>. Más específicamente, las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, oponen

26 Ibid. P.173

27 Ibid. P. 217

resistencia, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades”.²⁸

CONCLUSIONES

Para concluir, la escuela es fuente de formación de subjetividades, en el amplio sentido de la palabra, reflejado en el discurso y en la práctica, que van más allá de la mera reproducción económica y se interesa por la reproducción cultural.

El primero es el mundo de lo objetivo, ante el cual se enfrenta el futuro graduado; el segundo, es la cosmovisión de la vida cultural o de otra índole, que facilita compaginar o no, con el mundo económico; ambos conducen a la modelación de la subjetividad desde la entraña escolar. Es decir, el debate se da en el escenario público, en lo que sería una filosofía pública en la que se dé una relación entre la escuela y el espacio común de los ciudadanos, en el que interactúan y se modifican mutuamente, lo que significaría una democracia crítica a partir del estudio y modificación del currículo, donde inciden no sólo los aspectos propios de la formación escolar, sino la realidad social y política que la atraviesa transversalmente y modela la subjetividad escolar. Ello exige elaborar una propuesta de escuela contra hegemónica y unas luchas contra aquellas ideologías conservadoras y liberales del mercado.²⁹

28 *Ibíd.* P. 220

29 *Ibíd.* P. 259

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos de Estado. Notas para una investigación*. En *posiciones*. Anagrama. Barcelona, España. 1977.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México. 1976.
- Foucault, Michel. ¿Qué es la crítica? *Revista de filosofía-ula*. #8. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. 1995.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. M.E.C. Barcelona, España. 1977.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DIVERSOS

Rodrigo Ruay Garcés

Universidad de La Serena, Chile
rruay2003@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio es una propuesta metodológica – reflexiva de la evaluación de los aprendizajes como una estrategia para innovar en el aprendizaje, donde tienen cabida todos los actores que comprenden el proceso de enseñar y aprender. Se develan prácticas evaluativas de los docentes donde se estimulan el desarrollo de las habilidades metacognitivas para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprender, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. Es presentada la evaluación como una herramienta en manos del estudiante para tomar conciencia de lo aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes y así autorregular su propio proceso de enseñanza, combinado las estrategias didácticas con las evaluativas. Esto implica un cambio en la concepción evaluativa tanto del profesor como del estudiante, responsabilizándolo a este último de sus instrucciones.

PALABRAS CLAVE

Evaluación de los aprendizajes, estrategias metacognitivas, aprendizaje, habilidades de pensamiento

ABSTRACT

The author presents a methodological-reflective proposal of the evaluation of learning as a strategy to learn to learn, where all the actors that understand the process of teaching and learning are accommodated. It reveals the evaluative practices of teachers where they stimulate the development of metacognitive abilities so that the student becomes aware of his own learning process, of his advances, stagnations, of the actions that have made him progress and of those that have induced him to error. Evaluation is presented as a tool in the student's hands to become aware of what has been learned, the processes that have allowed him to acquire new learning and thus self-regulate his own learning process, combined didactic strategies with evaluation strategies. This implies a radical change in the traditional evaluative conception since it is a question of holding the student accountable for how and how much he has learned, taking the evaluation of the hands from the hands of the teacher to give him to him.

KEYWORDS

Assessment of learning, metacognitive strategies, learning, thinking skills.

INTRODUCCIÓN

La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la meta cognición por su incidencia en la capacidad de aprender a aprender es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación de los aprendizajes, sobre todo cuando tienes un aula compuesta por estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un diálogo interno que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos.

Toda estrategia de aprendizaje debe facilitar: el autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje; el control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique la evaluación, para valorar en qué medida se aparta del plan previsto y para adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones y el control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, y tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje.

Junto a estas estrategias es necesario que el estudiante conozca los criterios e indicadores de evaluación que se han de tener en cuenta para valorar sus acciones: procedimientos y productos. Es preciso hacer explícito los aspectos que toman en consideración para emitir juicio valorativo y los indicadores de nivel de logro. En la práctica estos criterios e indicadores son más implícitos que explícitos. Se ha de analizar como un docente plantea la evaluación y cuál es el contenido de esta para extraer los criterios y niveles de evaluación que utiliza. El conocimiento de estos criterios es una información clave para el alumnado, es más dentro de un aprendizaje auténtico y significativo, la participación del estudiante es fundamental en el momento de establecer los criterios y los niveles de logro. Cuando dispone de este conocimiento puede orientar su aprendizaje, centrándose en los aspectos que son básicos y estableciendo decisiones discriminativas efectivas.

Las estrategias de evaluación de naturaleza metacognitiva tales como los diarios reflexivos, el portafolios, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales, la autoobservación y valoración de las adquisiciones mediante el uso de parrillas de evaluación (Juba y Sanmartí, 1996) son recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso más que en los resultados.

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a entender cuál es su aprendizaje individual y, de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del “aprender a aprender”. El qué y el cómo aprenden los estudiantes depende en gran medida del cómo se les evalúa (Biggs, J, 2010).

Con la necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente, la educación ha de adaptarse a esta sociedad cambiante, en la formación de las nuevas generaciones se considera de suma importancia el dominio científico y técnico especializado, pero también tener habilidades específicas y ser poseedor de determinadas actitudes y valores (Rubies-Bordas-Muntaner, 1991). La formación no termina ya en la enseñanza reglada ni en la formación profesional, sino que se exige constante acción formativa (Majó, J. 1997).

No se considera ya la proyección personal y profesional sin una formación paralela, pero al mismo tiempo por lo que se aprende- sea desde una perspectiva directa o indirecta- es necesario evaluar esta acción; es preciso que toda persona conozca y pueda utilizar modelos y técnicas para valorar su actividad formativa. Es fundamental dar al futuro ciudadano herramientas para autoevaluarse y saber evaluar, a la vez que tener en los centros una secuencia de formación para aprender evaluación. Deben incluirse en los currículos estrategias

de evaluación que al mismo tiempo los alumnos y alumnas aprendan y vivan su utilización, su adaptación si es necesaria y su proyección (Sanmartí, N., 2007).

Con estas premisas se detecta que, la evaluación a la que nos estamos refiriendo, se caracteriza por: substituir el concepto de momento eventual por el de continuidad; tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, ya estén planificadas o no; estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso y ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante.

Se puede decir que mientras la evaluación continua realiza los momentos en los que se toma información, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación continuada tiene en cuenta todo el proceso por cuanto la formación es permanente a lo largo de la vida (Biggs, J., 2010).

RESULTADOS

A partir de lo señalado anteriormente se podría señalar que debemos asumir un nuevo enfoque de la evaluación del aprendizaje. Esto no sólo por los avances científicos y técnicos que han conllevado diferentes formas de proyección profesional y personal y en el campo del aprendizaje, sino porque la acción formativa está siendo desafiada a plantearse nuevos eslabones en la evaluación de los aprendizajes, que demuestre que lo aprendido es posible ejecutarlo con niveles de desempeño sobresalientes. Esto significa que ya no basta dar cuenta de cuanto sabe sino para que sirva lo que se sabe, que valor de uso tiene lo aprendido, en esta línea es importante señalar la distinción entre la evaluación sumativa y formativa mientras que la primera está orientada a la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación, la segunda da luz sobre ese indeterminado proceso de desarrollo (Biggs, J. pág.178).

La evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor tanto en la información facilitada como en la recogida de información. Para que el estudiante se haga cargo de sus propios desempeños, asumiendo su corresponsabilidad con sus aprendizajes es preciso avanzar hacia la evaluación formadora, esto es el autoaprendizaje, esta responde a la iniciativa del discente (Bain, D.1988). La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio

sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera.

Przemyski (1991) se refiere a la evaluación formadora tomando en consideración la reflexión sobre los propios errores, de este modo, el error es como un punto de partida de un proceso de autoaprendizaje, es el propio sujeto quien valora sus aciertos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mejora en sus resultados y habilidades cognitivas.

Otra de las características de este nuevo enfoque evaluativo, es su carácter comprensivo e inclusivo de lo multicultural, considerando como multicultural no sólo las diferencias étnico- culturales sino las de género, clase social, medio, aunándolo con las diferencias en las capacidades individuales y de grupos y con las de motivación (Ruay, R; Jara, P & López, M. 2013). Con ello incluimos la interactividad de los aprendizajes que se realizan y la relación con el contexto, esto significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad (Azúa, X. (2011).

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo para ofrecer modelos adaptivos y polivalente más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva.



La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace (Perrenoud, P. (2008). Esta, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando, así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen.

El acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo (Pimienta, J., 214). La evaluación, además, pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno, se convierte en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos (Azúa, X, 2012). Experiencias implementadas con los estudiantes, mediante formularios de contratos didácticos, autoevaluación de saberes, diarios reflexivos, dan cuenta de este enfoque.

El énfasis de este nuevo enfoque no es buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador el “poder” del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos, sino que hay que verla como una herramienta que estimula el “debate democrático” en el aula, al consenso debidamente razonado (Castro, F., Correa, M., Lira, H. 2006).

No hay duda que la evaluación muchas veces genera conflictos de “intereses” entre el profesorado y

el alumnado- en ocasiones son inevitables-, pero el problema no radica en cómo evitarlo sino en cómo manejarlo para que esta cumpla un servicio en el aprendizaje.

Si tratáramos de simplificar las ideas expuestas podemos decir que el énfasis en las nuevas tendencias de evaluación es la participación de las personas (Memorias III congreso internacional de nuevas tendencias de la formación de profesorado, 2011), siendo una de las mejores garantías de utilidad para el aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación.

Las prácticas evaluativas centradas en el proceso del aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento y que, según Biggs (1996), son determinantes para el aprendizaje profundo de los estudiantes, en mayor medida que lo son los objetivos del currículo y los métodos de enseñanza, serían: el portafolio, los contratos didácticos, el diario reflexivo o diario de clases, los organizadores gráficos, los proyectos de curso, los trabajos de investigación, entre otros.

Pensar es un proceso complejo que no está claramente explicado; sin embargo, con fines prácticos y de investigación, se elaboran modelos hipotéticos explicativos que pueden ser conceptuales u operacionales (Tamayo, M.1998). Por tanto, el desarrollo de habilidades pensamiento en la práctica evaluativa del docente es de vital relevancia puesto que se desafía al estudiante a ejercitar el pensamiento crítico- analítico, con acciones tales como: analizar, criticar, juzgar, evaluar y contrastar; desde una perspectiva del pensamiento creativo: crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar y desde un pensamiento práctico: aplicar, utilizar, usar y practicar (Muria, D y Damián, M. 2008).

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha procurado destacar el valor intrínseco de la evaluación como motor de cambio y mejora. Cuando el acento se coloca en el proceso de evaluación y se imbrica con el proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un potencial formativo que va mucho más allá en la formación de la persona que en el mero hecho de constatar avan-

ces u objetivos conseguidos. Desde esta perspectiva el énfasis se proyecta en el proceso más que en el resultado introduciéndose, en lo que se está haciendo, la reflexión pedagógica sobre lo que se hace, cómo se hace y que utilidad tiene. La evaluación cuando se realiza de esta manera, desde una visión innovadora y crítica, no hay duda que incide de forma notable en la

calidad de los procesos de aprendizaje de contenidos y formación de la persona.

Deseamos insistir en que, además de los conocimientos técnicos que se requieren para realizar unas prácticas evaluativas científicas, la evaluación es ante todo una actitud y una sensibilidad. Los procedimientos de evaluación adquieren un sentido u otros, se aplican de una u otra manera, según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa. Algunos términos como diálogo, consenso, flexibilidad, autorreflexión, coevaluación y participación deben animar la actividad evaluativa si se pretende que tenga un impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y si queremos que el estudiante aprenda a evaluar (Villarini, A, 1996).

Por último podríamos formular un conjunto de enunciados que a modo de principios deberían orien-

tar las prácticas evaluativa: evaluar y aprender son dos procesos que se autoalimentan; la evaluación como proceso para aprender es más prometedora que como valoración de resultados conseguidos; la evaluación debe traspasar la frontera de los objetivos y estar abierta a lo no planeado, incierto, imprevisto e indeterminado; las estrategias de evaluación cualitativa que ponen en evidencia el proceso de aprendizaje como valoración y no meramente los resultados favorecen aprendizajes profundos (Cerdeira, H. 2000).

Aprende a evaluar evaluando, es una afirmación que ha de estar presente en las aulas a fin de que los ciudadanos y ciudadanas del futuro sean personas capaces de dirigir con responsabilidad sus procesos de aprendizaje en todos los órdenes de la vida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento, en Revista electrónica de investigación educativa *versión On-line* ISSN 1607- 4041.
- Azúa, X. (2011). ¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Santiago Chile: Editorial Universitaria.
- Bain, D.(1988 b). L'évaluation formative fait fausse route, en INRAP, Evaluer L'évaluation , Dijon , INRAP pp. 167-172.
- Biggs, J. (2010). Calidad del Aprendizaje Universitario, cuarta Edición, Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid, España.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid- España: Narcea S. A Ediciones.
- Bordas, I. (2001). Estrategia de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Barcelona: Revista Española de Pedagogía año LIX, enero-abril.
- Castro, F., Correa, M., Lira, H. (2006). Curriculum y Evaluación Educacional. Biobío – Chile: Ediciones Universidad del Biobío.
- Cerda, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Majó, J. (1997). Chips, Cables y poder. Barcelona: Planeta.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M. (2002). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pavié, A. y Casas, M. (2016). Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior. Osorno-Chile: Universidad de Los Lagos.
- Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Pimienta, J. (2014). De la praxis competencial a la praxis en el aula. Panamá: Mineduca.
- Przemyski, H. (1971). Pédagogie Différenciée. Paris: Hachette.
- Ruay, R. Jara, P. López, M (2014). Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias. Colombia: Editorial Redipe.
- Ruay, R y Garcés, J. (2015). Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Rubies, M. –I. Bordas – M. Muntaner (1991). Avaluar per Innovar. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Ruíz, M. (2009). Cómo evaluar el dominio de competencias. México: Trillas.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave, Evaluar para aprender. Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.

Tamayo, M. (1998). El proceso de investigación científica. 3 era Edición, México: Ed. Limusa. S.A.

Villarini, A (1996). 1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica. República Dominicana: Facultad Autónoma de Santo Domingo.

III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (2011) Aprendizaje reflexivo y Formación permanente. Barcelona: memorias congreso.

ENTRE RUIDO Y MÚSICA: RESEMANTIZACIÓN DEL RUIDO COMO APORTE EN LAS COMPOSICIONES MUSICALES

Pablo Andrés Jaramillo Jaramillo

Universidad Tecnológica Israel

pjaramillo@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7216-0319>

Eduardo Javier Cadena Mejía

Universidad Tecnológica Israel

ecadena@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8769-6909>



RESUMEN

El presente artículo comparó los conceptos propuestos por la teoría musical y cómo estos se fueron imponiendo y transformando a través del siglo XX con la incorporación del “ruido”, como elemento presente en las composiciones contemporáneas. Para ello se tomaron en cuenta los aportes desarrollados por Barry Barnes en su texto: Kuhn y las ciencias sociales, sobre todo en la relación con la adopción de un enfoque finitista e instrumentalista para el análisis de la música y sobre todo de la cultura. El análisis está desarrollado en tres partes: recorrido histórico de la transformación de los conceptos musicales en función de los entes rectores como Iglesia y Estado. Uso inherente de la música en distintas regiones para hacer uso del carácter extrasensorial del sonido, utilizado principalmente en relatos y eventos religiosos. Y la última parte permite demostrar la incorporación del sonido como elemento compositivo en las vanguardias de la música contemporánea a lo largo del siglo XX.

PALABRAS CLAVE

Música, teoría musical, ruido, cultura

ABSTRACT

This article compared the concepts proposed by musical theory and how they were imposing and transforming through the 20th century with the distribution of “noise”, as an element present in contemporary compositions. To do this, take into account the contributions developed by Barry Barnes in his text, Kuhn and the social sciences, especially in relation to the adoption of a finitist and instrumentalist approach to the analysis of music and especially of culture. The analysis is developed in three parts: historical journey of the transformation of the concepts of music according to the governing bodies, such as Church and State. The inherent use of music in different regions to make use of the extrasensory character of sound, mainly in stories and religious events. And last part demonstrates the transformation of sound as a compositional element in the avant-garde of contemporary music throughout the twentieth century.

KEYWORDS

Music, musical theory, noise, culture,



INTRODUCCIÓN

El uso del Internet y de las tecnologías de la información y comunicación aceleraron el proceso de incorporación de nuevos conceptos dentro de las esferas sociales. La ciencia, la tecnología y el arte han visto frecuentemente como la información y percepciones de todo el mundo influyen continuamente en el desarrollo de nuevas perspectivas, al igual que estas, la música ha incorporado nuevas sonoridades a través de elementos que en un principio le eran ajenos.

El ruido, entendido en un principio como una señal no deseada, fue ganando protagonismo a través de la manipulación que se pudo hacer de él con la tecnología de grabación.

En el presente análisis se realiza un recorrido histórico a través de las corrientes musicales de occidente, llegando a entender cómo los conceptos y las valoraciones sobre la música se fueron transformando para dar cabida al ruido como un elemento adicional dentro de la composición musical.

METODOLOGÍA

Esta investigación se centra en la corriente historicista, tomando en cuenta las percepciones y concepciones establecidas por los entes rectores de la cultura a través de los años.

El enfoque desarrollado por Thomas Kuhn sirve de base para comprender cómo en el arte, al igual que en las ciencias, el uso propio que se da a los conceptos es a través de relaciones comunales, ya que “no está predeterminado por el uso individual o idiosincrásico. Por sí solos, los conceptos no pueden informarnos sobre la manera de aplicarlos acertadamente” (Barnes, 1986, p. 69), de esta manera la comunidad y la

sociedad enmarcan lo que para ellos se considerará como arte, al igual que la autoridad de la persona que lo ejecuta. Es posible dar cuenta de ello mediante del uso y apropiación que se da a la construcción melódica y rítmica que existe en diferentes regiones.

Para poder entender la resemantización del ruido como elemento compositivo se realizó un recorrido histórico a través de distintas vertientes musicales, logrando conocer las características y componentes filosóficos que eran incorporados a través de las culturas, en donde cada una de ellas representaba al mundo a través de los sonidos.

1. Transformaciones en la apropiación del ruido como elemento compositivo:

El pensamiento musical en occidente está plagado de ideas y referencias a la estructura de composición tonal que vieron su apogeo en el desarrollo de la música a lo largo de los siglos XVI al XX.

La instauración de las escalas modales, que consisten en la combinación de unidades melódicas distintivas (Wisnik, 2015), fortaleció el uso del análisis de la música a partir del orden y estructura que distintos grupos étnicos hicieron sobre los tonos y semitonos que se encontraban dispuestos en una composición musical.

Al igual que todas las tradiciones presentes en la sociedad, la validación que producen las instituciones

sobre determinadas prácticas, tanto científicas como culturales, permite que ciertos elementos de la sociedad se transformen en arte o queden ligados a pequeñas representaciones “anómalas” o no comunes a los estándares habituales en los que se producen.

Las escalas, que corresponden a uno de los principios en los que se construyen las melodías, responden principalmente a modos de estructurar cada una de las sonoridades presentes en una región. Tal como menciona Wisnik (2015) en su libro *Sonido y Sentido: otra historia de la música*: “las escalas son paradigmas contruidos artificialmente por las culturas, y de las que se impregnan fuertemente, por lo que adquieren acentos étnicos típicos” (p. 75). Como las sonori-

dades tradicionales de China, India o Medio Oriente, donde la disposición de los acentos y la relación que estos tienen con una nota o esquema particular, conocida como tono, sitúa al oyente en una región geográfica distinta.

El arte constituye un eje que rompe continuamente con los conceptos que se encontraban inmersos y asimilados por las sociedades. De acuerdo con Otto María Carpeaux (1950), en el campo musical nuestra escucha se encuentra ligada a la “occidentalidad,” en donde nuestra tradición se basa necesariamente en la construcción tonal europea. De esta manera, el enfoque con el cual tendemos a aceptar lo que llega a nuestros oídos se basa principalmente en lo que para occidente es aceptado o no; a través de esto, se vuelve evidente como “la credibilidad se origina no en la prueba y la demostración, dicho en el sentido de una sucesión intrínsecamente obligatoria de inferencias, sino principalmente en la autoridad y su modo de aplicación” (Barnes, 1986, p. 54).

Un ejemplo claro con el que podemos referirnos al finitismo de significado representa la transformación que sufrieron los conceptos de sonido y ruido en el siglo XX. A través de las vanguardias musicales se establece un efecto en cascada de alteraciones armónicas con el serialismo y el dodecafonismo, se altera y modifica el ritmo, se pierde la definición y estructura del compás, así como se introducen nuevas texturas musicales a través de sonidos –antes ruidos– ajenos a la estructura musical, como lo concibe la música concreta. Así, se abre una puerta a la integración de sonidos ajenos a la escuela tradicional, integrándose el ruido como un elemento más en la composición sonora.

La Real Academia Española (RAE) define principalmente al ruido como “un sonido inarticulado, por lo general desagradable”; también toma en consideración el significado lingüístico del concepto ruido, en donde señala que es la “interferencia que afecta a un proceso de comunicación”; sin embargo, las apreciaciones que tenía la sociedad con respecto al ruido han ido transformándose a lo largo de la historia.

En los siglos XV y XVI la Iglesia, que era el ente rector de las temáticas representadas, solicitaba los acordes mayores y completos, sobre otro tipo de

tonalidades. El tritono o acorde conformado con un intervalo de tres tonos enteros era prohibido en las composiciones, su sonoridad -inestable para el oído humano-, generaba rechazo y su uso desconcentraba a quienes lo escuchaban (Vinseiro, 2014).

Al igual que todo arte, la música intenta concebir un lenguaje propio. Johana Sánchez (2013), en su artículo *Sobre el carácter fetichista de la música y la regresión de la audición*, toma los aportes de Theodor Adorno para mencionar que:

Al comienzo la música era un arte cultural, cuya única meta era expresar la gloria de Dios más no seducir. En el siglo de Las Luces y de la “razón triunfante”, mientras que el pensamiento y la sociedad buscan distanciarse del Mito y de la Magia, la música busca escapar del yugo y la religión y automatizarse (p. 205).

Esta función de separación con los valores formales establecidos por las instituciones dominantes, como la Iglesia y el Estado, dio cabida a nuevas construcciones sonoras, las mismas que poco a poco fueron moldeando la apreciación del público para ser adoptadas como elementos propios de la música.

La música, definida como “el arte de combinar todo un conjunto de sonidos y silencios por parte del hombre, utilizando los tres pilares básicos de ritmo, armonía y melodía” (Vinseiro, 2014, p. 17), amplió su vocabulario a través de la incorporación de nuevos elementos en su lenguaje. Los nuevos sonidos humanamente organizados (Blacking, 2006) transformaron los conceptos previos sobre el arte musical.

De acuerdo con José Miguel Wisnik (2015), la música está compuesta por sonidos. La validación que se efectúe de ellos en la sociedad permitirá considerarlos y enmarcarlos en otras categorías para su análisis, de esta manera “el grado de ruido que se oye en un sonido varía según el contexto” (p. 31). Es así que las vanguardias y los artistas del siglo XX dieron cabida a otras estructuras y sonoridades, hecho que fue posible debido a las ventajas que presentó la incorporación de los sonidos grabados y de su desarticulación con el objeto que las producía (Schaeffer, 2003).



Los conceptos sobre lo permitido y lo prohibido en el arte sonoro se transforman continuamente, José Miguel Wisnik (2015) señala que “tocar un piano desafinado puede ser una experiencia interesante en el caso de un *ragtime* pero inviable si se trata de una sonata de Mozart” (p. 31). Cada género musical y cada estructura sonora manejan sus propias categorías y su propia concepción de lo permitido, la escuela y las instituciones dominantes son las que aceptan o no estas nuevas concepciones.

A lo largo de los años los institutos superiores de música son los que validan la formación musical de sus estudiantes. Los músicos y académicos son los encargados del estudio y desarrollo del arte sonoro, mediante su formación adquieren las competencias necesarias para referirse a ella en los términos propuestos por la academia. Todo profesional comprende lo que es armonía, melodía, composición y contrapunto, y puede, relativamente, aplicarlo a los parámetros tradicionales en donde se desarrolla o ejecuta su arte. Por esto, el músico se enmarca en lo que la sociedad espera de él a nivel profesional.

Este conocimiento no solo se refiere al momento de ejecutar una melodía-, Clarke (2005) sostiene que el conocimiento musical, previo del oyente, al igual que su memoria, imaginación, estado de ánimo y relación con el entorno musical, es parte integral de la experiencia auditiva y del ambiente armónico. Diversas oportunidades para la autoexpresión y la exploración que la música puede ofrecer al oyente.

Para Jonathan Sterne la escucha, el medio por el cual se percibe el sonido, es descrita y experimentada

1.2 El sonido dentro de la historia y el mito

En el principio estaba Eru, el Único, que en Arda es llamado Ilúvatar; y primero hizo a los Ainur, los Sagrados, que eran vástagos de su pensamiento, y estuvieron con él antes que se hiciera alguna otra cosa. y les habló y les propuso temas de música; y cantaron ante él y él se sintió complacido. Pero por mucho tiempo cada uno de ellos cantó solo, o junto con unos pocos, mientras el resto escuchaba; porque cada uno sólo entendía aquella parte

como una práctica solitaria e individualizada de manera personal y privada. Y esta misma práctica, de escuchar y percibir los sonidos musicales, ha colocado al oyente como involucrado, consciente o no, en procesos y comunidades más amplias de consumo, interpretación, circulación y producción musical (DeNora, 2000; Tacchi, 2003; Novak, 2008; Bergh y DeNora, 2009).

Al igual que otras representaciones artísticas, las perspectivas sociológicas han identificado las prácticas de escucha como marcadores de pertenencia a grupos e índices de conocimiento, gusto y distinción social. La escucha silenciosa es un parámetro apreciado dentro de la audiencia musical clásica, la obediencia a una convención de quietud y la supresión de la tos, la conversación y la risa son indicadores apreciados de sensibilidad musical cultivada y respetabilidad social: (Johnson, 1995; DeNora, 2003), estas representaciones contrastan con otro tipo de eventos sociales.

En la música popular los conciertos establecen un compromiso y una participación constante con el público. En ellas se establecen diálogos permanentes y sus presentaciones incentivan la cooperación de la audiencia a través de los cantos, aplausos y elementos que permitan involucrarse y ser parte del espectáculo. De esta manera se puede apreciar cómo dos representaciones musicales tienen códigos de comportamiento distintos, los mismos que son establecidos por las instituciones que los validan.

de la mente de Ilúvatar de la que provenía él mismo, y eran muy lentos en comprender el canto de sus hermanos. Pero cada vez que escuchaban, alcanzaban una comprensión más profunda, y crecían en unisonancia y armonía.

La música de los Ainur.
J.R Tolkien. El Silmarillion

En este relato propuesto por Tolkien en su obra *El Silmarillion* se recogen elementos que permiten evidenciar el carácter divino o extrasensorial que proporcionaban los sonidos, en especial la música para dar cabida a concepciones superiores al ser humano. Su uso en las narraciones permite reflejar elementos ajenos a la vista y al contacto humano. Mientras el sentido de la vista posee una relación directa con el objeto que evoca, la fenomenología de la audición, como propone Hirschkind (2015), enfatiza la distancia y la discontinuidad entre el sujeto que percibe y el objeto percibido y, por lo tanto, la no presencia del uno al otro.

El uso de metáforas perceptivas acústicas y auditivas para la elaboración de conceptos distintos de trascendencia, divinidad o cosmología dentro de las tradiciones religiosas se puede encontrar en todas partes. Un ejemplo sorprendente y temprano es la noción pitagórica de la “música de las esferas”. Según esta tradición, los pitagóricos imaginaron que el cosmos sería una estructura fundamentalmente musical con cada cuerpo celeste contribuyendo con su tono único a la gran unidad de armonía en el universo: (Gouk, 1988; Barker, 2004).

Los ejemplos situados permiten evidenciar cómo por medio de tradiciones antiguas el sonido armónico, humanamente organizado, refleja el carácter extrasensorial del sonido, extrayendo el caos del ruido para organizar el mundo.

La manera de organizar los sonidos del ambiente se puede evidenciar a través de otros relatos. Wisnik (2015) retoma el mito *arecuná* que es una tribu del norte de Brasil y la Guyana que narra lo siguiente:

En este mito, el arcoíris es una serpiente de agua a la que los pájaros matan y cortan en pedazos y luego reparten su piel multicolor entre los animales. Según la coloración del fragmento recibido, cada uno de ellos obtiene el sonido de su grito particular y el color de su pelo o plumaje...La serpiente arcoíris es el continuo de los matices, la escala, los intervalos mínimos e indiscernibles como lo es el orden de las

alturas en la música antes de ser recortada por las escalas producidas por las culturas (Wisnik, p.35).

Transformar las relaciones que el individuo tiene con la naturaleza es primordial al momento de hacer un análisis estructural de cómo la música va adquiriendo significado a través del uso y desuso de los conceptos propuestos por las fuentes dogmáticas.

Es evidente cómo las palabras de Kuhn, citadas a través del texto de Barry Barnes (1968), pueden utilizarse para describir este tipo de situaciones en donde se menciona que “no hay nada en la naturaleza de las cosas, ni en la naturaleza del lenguaje, ni en la naturaleza del uso pasado que determine cómo empleamos correctamente, nuestros términos” (p. 71).

La música, al igual que el lenguaje, se transforma en cada región y localidad, el uso de materiales propios del entorno, así como la apropiación de parámetros sonoros extraídos de la naturaleza dan relación de cómo esta es transformada.

Esto se puede evidenciar en los elementos sonoros presentes en las tradiciones árabes e hindúes. Los estudiosos occidentales, que hacen uso de los términos y categorías con los que fueron formados, se encuentran con conjuntos rítmico-tímbricos y melodías que no obedecen a un patrón simétrico, asimismo, las variaciones de intensidad son mínimas, con lo que concluyen que “allí hay de todo menos música” (Wisnik, 2015, p. 95).

De esta manera las categorías de análisis como el establecimiento de variaciones mínimas, como son los semitonos, quedan en desuso si se toman en cuenta regiones donde los sonidos y las melodías obedecen a otras tradiciones.

Esta relación que existe entre la música y el ambiente, permite adentrarse al concepto de ruido y cómo los elementos que para algunas culturas y regiones no son apropiados, para otros corresponden en estructuras comúnmente aceptadas para la ejecución y construcción de melodías.

1.3 Las vanguardias musicales. El ruido como elemento compositivo



John Cage (1912-1992), compositor contemporáneo, afirmaba que *Todo es música* pues “cualquier sonido incluso si nace por error y es visto por error por aquellos que detentan el gusto dominante, puede ser utilizado para componer música” (Márquez, 2011, p. 84). Es así que, concepciones como ruido o sonidos ambientales, extraídos de su contexto a través de los procesos de grabación, pueden constituirse en elementos compositivos para el siglo XX.

Como transformaciones en las apropiaciones musicales tenemos en algunos géneros musicales como el rock, hip-hop, jazz y música electrónica. Israel Márquez (2011) realiza un análisis sobre la Ética y estética del error en la música popular contemporánea; a través de su artículo, en el cual señala como “muchas personas no creían que el punk fuese música en absoluto, pues su sonido era irracional y parecía no tener el menor sentido, no hacer otra cosa que destruir” (p. 86).

El *hazlo tú mismo*, concepto establecido a través del género punk (Márquez, 2011), implicó que muchos músicos empiecen a desafiar los elementos tradicionales de la composición, ya no se necesitaba estudiar para empezar el proceso de creación, bastaba con tomar los instrumentos y hacer música.

Otro de los componentes en los cuales el ruido pasó a incorporarse como recurso de composición se produjo a través del *scratch*, término que recibe el rayado de los discos de vinilo. Este efecto sonoro se produce por la manipulación errónea de los platos en el reproductor, el cual configuró un nuevo insumo para la historia de la música del género del hip hop (Márquez, 2011).

Arnold Schoenberg, Pierre Schaeffer y Karlheinz Stockhausen experimentaron con nuevos sonidos dentro de sus composiciones, su arte pretendía romper con las tradiciones de occidente incorporando nuevas sonoridades y elementos gracias a los avances de la tecnología y de la comprensión del mundo del siglo XX.

Schoenberg (1874-1951), desde una escuela más académica, negó la función de la tónica como elemento principal de la música. Él pretendía mantener por

medio de su arte una relación equitativa para los doce tonos musicales; así se dio el inicio de la música dodecafónica.

Para Schoenberg esta escala cromática será utilizada para la construcción de series en donde el compositor actuará para dar matices en la composición musical. Sus obras más representativas son *Noche transfigurada* (1899), *la Ópera Moisés y Aaron* (1932) y *Pieza para piano op 33* (1933).

Por su parte, Pierre Schaeffer (1910-1995), hizo uso de la grabación sonora su principal elemento compositivo. En su libro *Tratado de los objetos musicales* (1966) explica el proceso de construcción sonora a partir de los sonidos emanados por la ciudad. El compositor francés establecía las consideraciones que los académicos realizaron sobre la música concreta, en donde señala que “nuestro reino no es de este mundo, dicen los músicos, pues ¿en qué lugar de la naturaleza encontramos, como el pintor y el escultor, el prototipo de nuestro arte?” (p. 15). Para los representantes de la música concreta el sonido habita en cualquier parte, la distribución y organización que los representantes hagan de él constituyen los elementos de su trabajo.

En este sentido Schaeffer se sitúan aún más lejos en el ámbito compositivo que Schoenberg, menciona como las tradiciones musicales en occidente son incapaces de representar los objetos sonoros realizados por las músicas africanas o asiáticas, de esta manera los elementos de su arte no se encuentran necesariamente en los instrumentos temperados, sino que cualquier objeto puede ser utilizado para el desarrollo de una composición musical.

Karlheinz Stockhausen desarrolló su arte a partir de la utilización de las sonoridades producidas por instrumentos electrónicos, técnica que dio inicio al nacimiento de la música electrónica. Aurelio de la Vega (1965), compositor chileno de música electrónica, menciona como la música producida mediante instrumentos electrónicos “ofreció al compositor innumerables posibilidades relacionadas con las concepciones de tiempo, espacio, ritmo, densidad y forma” (p. 29). Por medio de la incorporación de los instrumentos electrónicos se lograba manipular los elementos sono-



ros de la música modificando la percepción del timbre y creando tonos nuevos.

En 1952 Stockhausen desarrolló la primera composición para sonidos sintetizados, el *Konkrete Etüde*, en esta obra logró sintetizar las investigaciones producidas en laboratorio en resultados musicales que merecieron la atención del público (Anton, 2001).

CONCLUSIONES

Al igual que en las ciencias en el mundo del arte las transformaciones se producen constantemente. No existen conceptos que puedan trascender en el tiempo sin que hayan sido asimilados por las sociedades y las comunidades académicas que los precedieron. De la misma manera que lo que se establece en la obra de Barnes, los artistas obedecen a los procesos sociales en los que se encuentran sin que ello permita o genere una disminución en la calidad de su arte.

Las prácticas de escucha también se encuentran supeditadas a los parámetros que la sociedad establece. La posición del espectador dentro de una obra de arte permite reconocer el grado de simpatía con la que una persona interactúa con la obra. Herbert (2012) denomina *escucha dirigida* a la escucha que se desarrolla en profundidad con una participación consciente del oyente, mientras que la escucha no dirigida se produce cuando es casual o superficial.

Esta dicotomía permite reconocer las diferencias, tanto en los círculos profesionales como en los aficionados de músicos, tecnólogos y profesionales (Horning, 2004; Porcello, 2004; Krebs, 2012; Rice,

Entre sus principales obras se puede apreciar *Mikrofonie I*, *Hymnen*, *Aus den sieben Tagen*, *Mantra* para dos pianos y electrónica, *Tierkreis*, *Inori* para solistas y orquesta, y su gigantesco círculo de óperas *Licht*. Todas ellas hacen inclusión de elementos sonoros tradicionales con la incorporación de sonidos generados a través de laboratorio.

2013b). Para Theodor Adorno la escucha seria y concentrada debía ser un compromiso necesario para un auténtico análisis musical, evitando la escucha casual que se había producido por la aparición de la radio en la sociedad.

El desarrollo de la tecnología, la incorporación de la electrónica y una participación más amplia de la sociedad en la música hicieron posible el uso de otros componentes en la escena musical que antes no eran concebibles. Los entes rectores de la estética y el arte se transformaron a lo largo de los años, dejando de lado a la Iglesia y el Estado como los únicos poseedores del saber válido.

El presente análisis ha considerado estos enfoques con el fin de establecer categorías más flexibles, pero a la vez más precisas para analizar el fenómeno sonoro de distintas regiones y conocer los límites y aplicaciones que se dan en los contextos sociales. A su vez, el enfoque finitista de Kuhn permite establecer conceptos que no se encuentren supeditados a una disciplina, sino que sean conscientes del marco cultural y social en el que se desarrollan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2003). *Filosofía de la nueva música*. Madrid: Ediciones Akal.
- Attali, J. (1995) *Ruidos. Ensayos sobre la economía política de la música*. Madrid: Siglo XXI.
- Barnes, B. (1986). *T.S Kuhn y las ciencias sociales*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Blacking, J. (2006) *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial
- Carteaux, Otto Maria. (1977) *Uma nova historia da música*. Río de Janeiro: Ediciones Alhambra.
- Fubini, E. (2007) *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardier, R. (2014) *Comprender el cine y las imágenes*. Buenos Aires: La marca editora
- Hennion, A. (2002) *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.
- Márquez, Israel V. (2011): *Ética y estética del error en la música popular contemporánea*. Madrid: Musiker.18.
- Peterson, Richard A. y RYAN, John C. (2005). *La musa sin cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Wisnik, J. (2015) *Sonido y Sentido, Otra historia de la música*. Buenos Aires: La marca Editora.
- Tolkien, J. 2002. *The silmarillion* New York: Ballantine Books.

REFERENCIAS SONORAS

- Stockhausen, K. (1964) *Konkrete Etüde*, Roots of Electronica Vol. 5, European Avant-Garde, Noise and Experimental Music. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=C5B4B6BY-rM>
- Stockhausen, K. (1964) *Hymnen*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zDxpa-XPMT0>
- Stockhausen, K. (1970) *Mantra* para dos pianos y electrónica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vQ4jQyTHU-4>
- Stockhausen, K. (1973) *Inori*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RytjyycKMYI>
- Stockhausen, K. (1975) *Tierkreis*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kR_wG0MYNoA
- Stockhausen, K. (1993) *Aus den sieben Tagen*, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e9nJl-Y4o7I0>

CARACTERIZACIÓN CRÍTICO – MOTIVACIONAL DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES QUE UTILIZAN LA ESTRATEGIA DE REALIDAD VIRTUAL EN TECNOLOGÍA MÉDICA

Matías Villarroel Vera
matias.villarroel@unab.cl

Ernesto Castillo Eyzaguirre
Carolina Carvajal Briones
Valeska Subriabe Cárdenas
Raúl Fuentes Fuentes
Rodolfo Paredes Esparza

Universidad Andrés Bello Concepción, Chile

RESUMEN

La presente investigación se sitúa en la línea de innovación en la docencia, cuenta con el financiamiento de la Dirección General de Investigación de la Universidad Andrés Bello, en el marco del concurso de Proyectos de Investigación Educativa 2019 y tiene como objetivo la caracterización crítico – motivacional del aprendizaje de los estudiantes que utilizan la estrategia de realidad virtual en la asignatura Radiodiagnóstico I de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Andrés Bello Sede Concepción.

Se reconoce cada vez más en la educación superior la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad, este es uno de los grandes desafíos de la instrucción actual que fomente el desarrollo de competencias transversales a todos los niveles educativos y programas de formación. Esta formación se inicia desde el capital intelectual propio del estudiante, de allí que cobra importancia el disponer de información respecto de los conocimientos previos, gestión motivacional y pensamiento crítico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Realidad virtual, pensamiento crítico, estudiantes, radiodiagnóstico, Chile

ABSTRACT

This research is in the line of innovation in teaching, is funded by the General Directorate of Research of the Andrés Bello University, within the framework of the 2019 Educational Research Projects contest and aims at the critical - motivational characterization of the learning of the students who use the virtual reality strategy in the Radiodiagnosis I subject of the Medical Technology degree at the Universidad Andrés Bello Concepción Headquarters.

It is increasingly recognized in higher education the need for training that is relevant to society is one of the great challenges of current education, which encourages the development of transversal skills at all educational levels and training programs. This training starts from the student's own intellectual capital, hence the importance of having information regarding previous knowledge, motivational management and critical thinking of students.

KEYWORDS

Virtual reality, critical thinking, students, diagnostic radiology, Chile

INTRODUCCIÓN

Se reconoce cada vez más en la educación superior la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad es uno de los grandes desafíos de la educación actual, que fomente el desarrollo de competencias transversales a todos los niveles educativos y programas de formación. Estas competencias deben ser fuertemente potenciadas, tal como lo señala el propio proyecto educativo de la Universidad Andrés Bello, para fortalecer en los estudiantes la capacidad crítica, analítica y reflexiva. De aquí que el desarrollo del pensamiento crítico se incorpore en la formación de los futuros profesionales de la carrera de Tecnología Médica, ya que este constituye una herramienta que posibilita el logro de una formación integral, preparando a los estudiantes para ser capaces de auto gestionar su propio desarrollo intelectual, flexibles, justos, razonables, enfocados en preguntar, indagar, investigar y sobre todo de responder de manera adecuada y oportuna a las demandas del medio (Fascione, 2007).

Esta formación se inicia desde el capital intelectual propio del estudiante, de allí que cobra importancia el disponer de información respecto de los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan a la experiencia de enseñanza aprendizaje con base en la realidad virtual. Estos conocimientos previos constituyen un constructo fundamental de la teoría ausubeliana, por lo que su determinación para efectos investigativos debe tratar de abordarse desde métodos prácticos cada vez más aproximados a la realidad. Por ello en la investigación sobre la realidad virtual, los investigadores abordan el desarrollo de las innovaciones didácticas desde los conocimientos previos, a fin de conocer su relación con el logro académico con la estrategia innovadora propuesta y que se desarrolla en dicho laboratorio, como un indicador de aprendizaje significativo y eficacia de la innovación. El apreciar el efecto de los aprendizajes y/o conocimientos previos desde un enfoque didáctico tradicional y un enfoque alternativo es de mucho interés en este estudio, dadas las escasas investigaciones al respecto (Flores, Caballero, & Moreira, 2009).

METODOLOGÍA

La metodología de la presente investigación responde al paradigma pos positivista, es decir, parte del supuesto que la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida, y por ello se utiliza una metodología multimétodo de triangulación. El procedimiento para realizar la observación descriptiva - transversal consiste en utilizar distintos instrumentos de recolección de datos, análisis e interpretación en el mismo estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014); focalizada en un estudio de casos; como es el grupo de los veinte estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la mención Imagenología que inician los cursos de radiodiagnóstico.

El estudio se realizó en la modalidad descriptiva de triangulación que consiste de la aplicación de distintas métodos e instrumentos en etapas consecutivas; como es la realización de entrevistas semiestructurada y posteriormente se recolectan los datos mediante la aplicación cuestionarios validados, que permiten por último emitir juicios sobre las variables en estudio.

Los conocimientos previos son la base del aprendizaje en nuestro entorno y como educador debemos tener información y manejar técnicas que nos ayuden a conducir la enseñanza hacia el aprendizaje significativo y que posibilite el logro de las competencias al más alto nivel de desempeño. La idea esencial para promover un aprendizaje significativo es tener en cuenta los conocimientos conceptuales, procedimentales y también los actitudinales, ya que con éstos aprendizajes van a interactuar los estudiantes con la nueva información que recibirán mediante los materiales de aprendizaje o por las explicaciones del docente.

Desde este punto de vista, los investigadores se proponen levantar información referida, precisamente, a estos tres tipos de conocimientos previos mediante la aplicación de tres instrumentos, el primero orientado al manejo de conceptos sobre el radiodiagnóstico, el segundo referido al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y el tercero, a su capacidad de gestionar sus propias motivaciones para el aprendizaje.

El análisis de los datos de esta investigación, ya sea para determinar los niveles de pensamiento crítico o el grado de gestión de la motivación, se determina el nivel de competencia o habilidades de los estudiantes a nivel de cada dimensión de los instrumentos y a

nivel global. Para ello se utiliza el análisis estadístico descriptivo como son los promedios, valores mínimos y máximos, la desviación estándar y las técnicas de graficación.

RESULTADOS

La carrera de Tecnología Médica de la Universidad Andrés Bello posee tres sedes: Santiago, Viña del Mar y Concepción. En la sede Concepción en el año 2019, 453 estudiantes se estuvieron cursando la carrera. Los estudiantes tienen un plan común de tres semestres, ingresando a mención al cuarto semestre de acuerdo a prelación académica. En el cuarto semestre de la mención Imagenología y Física Médica (IFIME) se encuentra el curso Radiodiagnóstico I que en el año 2019 contó con 20 estudiantes, de los cuales un 55% era de sexo femenino y 45% de sexo masculino.

En relación a la distribución por edades, se puede apreciar un promedio coincidente con la mediana en los 21 años de edad, que fluctúan entre los 19 años y 30 años.

Al inicio del semestre se aplica una prueba de conocimientos que contiene siete preguntas. Las dos primeras preguntas relacionadas al conocimiento de los huesos o de las extremidades superiores e inferiores que mostraron que el 60% de los estudiantes tenía la percepción de que sabían algo al respecto, mientras que la misma proporción de estudiantes, entre el 60 al 75%, indican que con respecto a órganos y huesos de tórax y abdomen consideran que lo saben bien. Dos preguntas dicen mayor relación con el conocimiento de los rayos X, la mayor proporción de estudiantes indican que saben algo, pero el 40% de ellos señalan que no saben en qué consisten y el 15% de ellos no sabe la utilidad de los rayos X. Cabe destacar que en ningunos de los ítems analizados alcanzaron el mayor nivel de la escala, es decir, que su nivel de conocimiento les permitiría explicar lo consultado a otras personas, siendo el valor más alto de un 15%.

En relación a la lectura en la dimensión dialógica, el 90% de los estudiantes de la mención de Imagenología y Física Médica de la carrera de Tecnología Médica que cursa la asignatura de Radiodiagnóstico I, señalan

no estar de acuerdo que cuando se lee una opinión o una tesis concordante con su punto de vista, toman partido por ella, sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma. De igual forma, el 70% de ellos señalan, en un mismo nivel de acuerdo, que, al leer la interpretación de un hecho, se deben preguntar si existen interpretaciones alternativas y el 60% expresan acuerdo que cuando se escriban las conclusiones de un trabajo, se deben justificar claramente cada una de ellas. Por último, destaca el alto porcentaje de estudiantes que está totalmente de acuerdo (50%) o al menos de acuerdo (35%), con no tomar partido de las opiniones vertidas en una tesis hasta disponer de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.

Referente a la expresión escrita en esta dimensión, destaca el alto porcentaje de estudiantes que está totalmente de acuerdo (35%) o al menos de acuerdo (40%) que, en sus trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, exponen opiniones alternativas de otros autores y fuentes bibliográficas. Adicionalmente un 55% de los estudiantes señala no estar de acuerdo en que cuando deben redactar un trabajo, exponen interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible. Por último, en esta dimensión, el 55% de los estudiantes indica estar de acuerdo en que cuando participa de un debate expresándose oralmente, se pregunta si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho y el 60% de ellos señalan no estar de acuerdo que, en los debates, buscando ideas alternativas para contrarrestar a las que ya han sido manifestadas.

En cuanto a la dimensión sustantiva, un 60% de los estudiantes señala que cuando leen un texto argumentativo, identifican claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis. Destaca a su vez el alto porcentaje de estudiantes (80%) que están de acuerdo en saber diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leen. De igual forma un 60% de los estu-



diantes indican estar de acuerdo y un 35% totalmente de acuerdo en que cuando leen un texto, identifican claramente la información relevante. Por otra parte, el 80% de ellos señala estar de acuerdo que cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, se valora la utilidad de cada una de ellas y el 55% no está de acuerdo en verificar la lógica interna de los textos que lee.

Destaca por otra que el 85% de los estudiantes indiquen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoren si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica. De igual forma un 60% señala estar de acuerdo en saber extraer conclusiones fundamentales de los textos que leen. La gran mayoría del curso (90%) afirma estar de acuerdo que cuando leen un texto, saben si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc. Finalmente, el 75% de los estudiantes señala estar de acuerdo en plantearse que si los textos que leen dicen algo que esté vigente hoy en día.

En relación a la expresión escrita en la dimensión sustantiva un porcentaje mayoritario (95%) de los estudiantes indica estar de acuerdo en buscar información para redactar un trabajo, juzgando que las fuentes que manejan sean fiables. De la misma forma un 90% de ellos señalan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que, al escribir sobre un tema, se debe diferenciar claramente entre hechos y opiniones. Referente a la expresión oral en la dimensión sustantiva, el 90% de los estudiantes señala estar de acuerdo, que al exponer oralmente una idea que no es suya, se debe mencionar las fuentes de las que proviene; y, por otra parte, un 70% de los estudiantes afirman estar de acuerdo que, en los debates, saben justificar adecuadamente por qué consideran aceptable o fundamentada una opinión. Finalmente, cabe señalar que solo la mitad de los consultados señala estar de acuerdo que en los debates se debe expresar con claridad sus puntos de vista.

Mientras que la activación de las creencias de autoeficacia, los estudiantes de la mención de Imagenología y Física Médica de la carrera de Tecnología Médica que cursa la asignatura de Radiodiagnóstico I, en altos niveles porcentuales (95%) señalan que,

siempre se recuerdan a sí mismo que son capaces de esforzarse lo suficiente para tener éxito a nivel académico, un 85% señalan tener la capacidad necesaria para superar las demandas a pesar de encontrarse con dificultades. Por otro lado, un porcentaje cercano al 75%, piensan en situaciones similares del pasado en las que tuvieron éxito a pesar de las dificultades y, por último, un porcentaje menor al 45%, se recuerda de ocasiones en la que ha tenido que enfrentarse a tareas difíciles y que finalmente no han resultado serlo.

En las expectativas positivas de resultado los estudiantes sobre el 70% señalan que, siempre se dicen a sí mismos que deben seguir trabajando si quieren destacarse y que si no realizan sus tareas su nota final en la asignatura se verá perjudicada. Y solo un 40% de ellos indica que siempre se dicen a sí mismo, que no realizaran algo que les gusta, mientras no terminen el trabajo que tienen que hacer.

Un alto porcentaje de estudiantes de la mención de Imagenología y Física Médica de la carrera de Tecnología Médica señalan que, en la activación de creencias de autosuficiencia, el 45% de ellos siempre o casi siempre se dicen así mismos que no están lo suficientemente preparados en la asignatura, aunque en realidad, lo que están haciendo con esto es exigirse aún más. En un porcentaje similar indicaron que tratan de no preocuparse excesivamente por si comete errores, porque así logra estudiar más tranquilos y relajados. En un porcentaje menor al 35% siempre comentan con sus compañeros el grado de preparación de su trabajo y/o examen para obligarse a estudiar y que se colocan en la peor de las situaciones con respecto a las calificaciones que pueden obtener y eso les sirve para esforzarse más en el estudio. Los estudiantes a nivel de la potenciación del control percibido, señalan que siempre se recuerdan lo importante que es sacar buenas notas en los exámenes y/o trabajos, en un porcentaje similar al 90% explican que pensando en hacer tareas y/o estudiar ayuda a ampliar los conocimientos adquiridos. En un 85% indican que siempre o casi siempre, se auto retan a terminar las tareas para aprender tanto como se pueda y el 75% piensan en lo orgulloso que sentirán los demás (familia, amigos, etc.), si van bien en los estudios.

Ahora bien, en relación a la potenciación del control percibido, los estudiantes señalan que para autoconvencerse de la necesidad de seguir estudiando, piensan en lo que otros compañeros están haciendo, en un porcentaje similar de 80%, se dicen así mismos que no es necesario preocuparse por las dificultades que puedan encontrarse, que más tarde seguramente verán las cosas más claras. En un porcentaje de 65%, indican que siempre o casi siempre, piensan que decepcionarían a los demás (padres, amigos, etc.), si fracasan en sus estudios, en un porcentaje similar al 60%, indican que intentan no preocuparse por el resultado y piensan positivamente si lo que está haciendo es realmente importante para ellos.

El 60% de los estudiantes señalan que siempre al evocar las motivaciones para el aprendizaje procuran no ponerse nerviosos limitándose a pensar en lo que están haciendo y no en como resultara. En un porcentaje menor de 35%, indicaron que se dicen así mismo que no son buenos en la asignatura, aunque en realidad, lo que están haciendo con eso es exigirse más a sí mismos. Y en un porcentaje de un 15%, indicaron que piensan que sus compañeros también están estudiando y eso les sirve de aliciente para mantenerse trabajando.

El 90% de los estudiantes consultados sobre la evocación de motivos de rendimiento para la generación de expectativas positivas de resultado en sus estudios, indican que siempre, para hacerse ver la necesidad de seguir trabajando, piensan en que no quieren dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para ellos, en un porcentaje similar de 85%, piensan en el esfuerzo que está haciendo su familia para que ellos puedan estar en la Universidad. En un porcentaje de 80%, indican que siempre o casi siempre, piensan en el tiempo que sus compañeros estarán dedicando al estudio y que posiblemente obtengan mejores resultados que ellos. En un porcentaje de 70%, indican que tratan trabajar más pensando en sacar buenas notas. En menor medida (45%) los estudiantes indican que se recuerdan lo importante que es tener uno de los mejores expedientes de la promoción y en un mucho menor porcentaje (25%) refieren que siempre se dicen a sí mismos que podrán hacer algo que les apetezca si primero hacen todo el trabajo planificado.

En relación a la evocación de motivos de aprobación social, casi la totalidad de los estudiantes (90%), señalan que siempre o casi siempre procuran encontrar alguna utilidad práctica futura a la tarea y/ o el material de estudio. En un 70% hacen que la tarea o el estudio les resulten más a menos, centrándose en los aspectos más interesantes o entretenidos, en un menor porcentaje (60%) ellos indican que intentan relacionar el material de estudio o la tarea con algo que les guste hacer o que encuentren interesante y en un 55% los estudiantes respondieron que casi siempre hacen un esfuerzo por relacionar lo que están aprendiendo con su vida y su futuro.

Para fomentar del valor de la tarea, un 30% de los estudiantes se animan a seguir trabajando pensando en que cuanto más aprendan, mejores profesionales serán y se dicen a sí mismos que deberían mantenerse trabajando si realmente quieren dominar lo que están estudiando. Por otro lado, un 25% piensan en que una vez que terminen la tarea y/o el estudio tendrán tiempo libre para otras cosas y que se proponen hacer la tarea para demostrar a los demás lo competente que son. Y, en un menor porcentaje (20%), se obligarían a seguir trabajando para hacerlo mejor que sus compañeros y que se presionan pensando que sus compañeros llevarán los trabajos o exámenes mejor preparados y con eso se obligan a seguir trabajando.

Casi la totalidad de los consultados (90%) respecto a administrar refuerzos extrínsecos se animan a decirse que conseguirán los resultados deseados, en un 80% se animan a seguir trabajando, recordándose lo mucho que han avanzado desde que comenzaron y que se motivan a sí mismos diciéndose que logran terminar la tarea. En un 70% se auto motivan, dándose ánimos. En un 65 % de los casos respondieron que se animan a seguir trabajando diciéndose que están haciendo un buen trabajo y en un 60% que suelen motivarse diciéndose a sí mismos que están haciendo un buen trabajo y auto alabando su trabajo.

Finalmente, el 70% señalan que pueden controlar sus ansiedades, pues se convencen que los contratiempos en las tareas no se deben a que no sean capaces, sino a que no lo están haciendo correctamente, y un en 45% piensan en tareas similares en las que no han tenido éxito ha sido porque no habían tenido



tiempo de estudiar, y en un 40 % indican que piensan

que las dificultades que los están desanimando se deben a que no han planteado la tarea adecuadamente.

CONCLUSIONES

A nivel de la gestión motivacional se concluye que los estudiantes de la mención de Imagenología y Física Médica de la carrera de Tecnología Médica que cursa la asignatura de Radiodiagnóstico, en su mayoría señalan tener la capacidad de ejercer control sus creencias y motivaciones, lo que les inspira a autoconvencerse de la necesidad de seguir estudiando, esforzándose para seguir creciendo, aunque tienen algunas dudas respecto de sí serán auto suficientes para lograr resultados que les permitan destacarse a futuro en su ámbito profesional.

De igual modo, estos estudiantes en su mayoría están preparados para evocar sus motivaciones para el aprendizaje, intentando no ponerse nerviosos y limitándose a pensar en lo que están haciendo y no en como resultara. Lo que les interesa es generar expectativas positivas de sus resultados en el estudio, de modo que el esfuerzo que ponen en ello sea de satisfacción para su familia, el reconocimiento social y, en lo personal, tener éxito en su formación; sin perder de vista su norte profesional.

Para fomentar el valor de la tarea, la mayoría de los estudiantes se sienten capaces para conseguir los resultados esperados, por ello son capaces de controlar sus ansiedades y se animan a seguir trabajando observándose retrospectivamente todo lo avanzado desde cuando iniciaron este programa de formación y son capaces de reconocer lo que han realizado de buena manera y aquello que no está a su entera satisfacción. Sin embargo, hay un porcentaje menor de estudiantes que requieren algún grado de consideración de parte de los tutores universitarios, que no son capaces de ejercer estos controles y que, por lo tanto, su autogestión no es tan efectiva como lo deseado.

A nivel de la dimensión dialógica del pensamiento crítico se concluye que los estudiantes en su mayoría, expresan realizar análisis de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con los suyos. Antes de tomar partido por un determinado opinión o tesis, consideran otras posibles razones contrarias

a la misma, buscando en la mayoría de los casos, interpretaciones alternativas, no tomando partido de las opiniones vertidas en una tesis hasta disponer de suficiente evidencia o razones que la justifiquen. De lo anterior, se considera que son capaces de construir argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectivas.

En cuanto a la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, los estudiantes en un porcentaje mayoritario, señalan que, para sustentar sus puntos de vista, pueden identificar claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis, además de poder identificar la información relevante y las conclusiones fundamentales en los textos que utilizan, juzgando que las fuentes que manejan sean fiables. De igual forma, expresan poder valorar la utilidad y la factibilidad, de las posibles soluciones que expresa un autor para la resolución de una determinada problemática.

Por otra parte, se identifican oportunidades de mejora, en relación a que un porcentaje no menor de estudiantes señala no verificar la lógica interna de los textos que lee, además de no poder expresar con claridad sus puntos de vista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, B., Navarro de Armas, O., Suárez, R. M., Izquierdo, R., & Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 1257 - 1270.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29 - 47.
- Castillo, E., Carvajal, C., Fuentes, R., Villarroel, M., & Soto, M. (2018). Planificación de un tratamiento oncológico con simulador de radioterapia externo. En J. Arboleda, *Apropiación, Generación y uso Edificador del Conocimiento* (págs. 93 -98). Bogotá: REDIPE.
- Facione, P. (2007). *El pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es tan importante?* California: Academic Press.
- Flores, J., Caballero, M. C., & Moreira, M. A. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 68(33), 75 - 111.
- Hsiu-Mei, H., Shu-Sheng, L., & Chung-Min, L. (2013). Exploración de la aceptación por parte de los estudiantes del uso de la realidad virtual en la educación médica: un estudio de caso de sistemas de visualización de escritorio y basados en proyección. *Entornos de aprendizaje interactivo*, 1 - 16.
- Lovquist, E., G., S., & Aboulafia, A. (2012). Virtual reality-based medical training and assessment: The multidisciplinary relationship between clinicians, educators and developers. *Medical Teacher*, 34, 59 - 64.
- Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, G., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la realidad educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA SECUNDARIA BÁSICA

Lic. Harold Alberto Valencia Torres

Colegio SEK, Colombia

hvtorres6969@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2132-3170>

Dr. Cs. Evelio F. Machado Ramírez

Universidad de Camagüey, Cuba

eveliofmachado@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1538-2887>

PhD. Concepción Elizabeth Marcillo García

Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador

c_marcillo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9952-6819>

RESUMEN

Esta investigación responde a una necesidad social que se dirige a solucionar los problemas de la enseñanza-aprendizaje en Colombia; ya que se pretende lograr un proceso de formación continua del docente dirigido a la gestión didáctica de la evaluación, aspecto de suma importancia y en desfase con los propósitos que se persiguen; lo cual fue corroborado desde el orden teórico y empírico.

PALABRAS CLAVE

Formación continua, evaluación, docentes, gestión didáctica, Colombia

ABSTRACT

This research responds to a social need that is aimed at solving the problems of teaching-learning in Colombia; as it aims to achieve a process of continuous teacher training aimed at the didactic management of evaluation, important and beyond the purposes pursued; which was corroborated from the theoretical and empirical order.

KEYWORDS

Continuing training, evaluation, teachers, didactic management, Colombia

INTRODUCCIÓN

Las condiciones histórico-concretas en que vive el mundo desde principios del siglo XXI, están marcadas por la dinámica de complejos procesos de transformaciones o reajustes, sobre todo en los planos económico, político y social. Tales cambios se asocian muchas veces a la realización efectiva de una remodelación o reforma radical de las políticas educativas.

La superación y capacitación de los docentes en la República de Colombia no es solo una política del Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde sus decretos, leyes y otros documentos rectores (2002^a, ^b; 2007^b; 2010; 2012 ^a, ^b, ^c, ^d, ^e; 2018); sino, además, es una preocupación del Estado, ya que los logros educativos son un arma que permite situar sus resultados como una conquista del desarrollo que va alcanzando el país. Así, es necesario que los docentes desarrollen y profundicen en estudios relacionados con los desempeños no logrados en su formación inicial, como condición que permite elevar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), brindando una educación de calidad que al decir del MEN (2012^a):

Es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva (p. 3).

De tal hecho, es preciso lograr que los docentes ofrezcan una educación de mayor calidad; las actualizaciones, capacitaciones y superaciones deben corresponderse con el contexto; lo cual permitirá fortalecer el logro de desempeños profesionales, pues un docente bien formado de manera integral permite trascender en el PEA que brinda la institución docente. El proyecto “La Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente”, instituido en el Decreto 1278 del MEN (2012^f) define que:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional. (p. 84).

No obstante, se ha puesto de manifiesto que, hasta el momento, no existe consenso acerca de cómo solucionar dicha situación desde el punto de vista organizativo y metodológico. Más a menudo, bajo la preparación del docente, se presupone su disposición para influir en los estudiantes de acuerdo con la situación existente y los medios disponibles en el ámbito escolar.

A partir de un estudio comparativo de varios autores, hasta el día de hoy, han predominado diversos modelos de superación que en realidad no han logrado sus propósitos (Fraga, 2008; Fuentes, 2012; Galbán, 2014; Galindo, 2017; González y Castillo, 2015; Guamán, 2013; Iglesias, Díaz, Rojas, Mena y Hernández, 2017).

Así, en el contexto que abarca esta tesis de doctorado se hace hincapié en la función esencial de la superación de postgrado para un desarrollo “permanente y continuo” del docente de Secundaria Básica, el cual a su vez es capaz de autotransformarse en el de cursar de su labor profesional.

Autores como Tello (2006); Steele y Vera (2011); Barbón, Añorga, y López (2014) consideran que la formación continua ha desarrollado políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar las actualizaciones o el perfeccionamiento, que garantizan un mejor desempeño profesional en todos los niveles de educación, y generan cambios, desde las necesidades específicas y generales reales del docente que interviene en su gestión y transformación en las esferas socio-cultural, socio-económico y socio-pedagógico.

La política del MEN de Colombia (2012^a) contempla cinco objetivos del subsistema de formación continua; sin embargo, a pesar de la cantidad de cursos de formación postgraduada y de actualización, no se ha constatado que existan ofertas de posgrado que se dirijan a lograr que el docente de Secundaria Básica se perfeccione didácticamente en aspectos cruciales tales como la gestión de una evaluación que sea realmente formativa.

Hoy día, en la literatura consultada acerca de la gestión didáctica en la Educación Básica, entre los cuales se puede citar los trabajos de González (2012), Ayala y Pinilla (2013), Bizkarguenaga (2014) y Loaiza y Toloza (2016), coinciden en que esta es un proceso teórico-práctico; en el cual, las acciones son desarrolladas por los docentes en amplios espacios institucionales para ser capaces de integrar el saber, saber hacer, saber ser en función del mejoramiento continuo de las prácticas educativas.

Ahora bien, son irrefutables los aportes de los autores citados, pero resultan insuficientes los fundamentos teóricos-metodológicos respecto al empoderamiento de los docentes del nivel al que se refiere esta tesis respecto a la gestión didáctica en sentido general y de la evaluación por competencias en la Secundaria Básica en lo particular, al no existir una intención inminente de perfeccionar la teoría didáctica.

Muestra de ello, en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016^a) se expresa textualmente que el MEN de Colombia, aún en el presente, planea explorar formas de desarrollar las competencias de gestión escolar de los directivos docentes y sus equipos, lo cual es un aspecto que en el país ha recibido muy poca atención, si se tiene en cuenta el alto nivel de autonomía que las escuelas y colegios tienen para determinar sus prácticas.

En el Capítulo II del Decreto 230 (MEN^f, 2002) referido a la evaluación y promoción de los educandos, se señala que esta debe ser integral, y se hará con referencia a cuatro periodos de igual duración. Al respecto, se expresan como sus principales objetivos, los de valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (p.2).

Sin embargo, en ese mismo documento se señala que “cada establecimiento educativo fijará y comunicará de antemano a los educandos, docentes y padres de familia o acudientes la definición institucional de estos términos de acuerdo con las metas de calidad establecidas en su plan de estudios” (p3); lo cual se corrobora en un documento del MEN (2006) al expresarse que es capacidad de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local; dando autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (p. 10).

Esto, obviamente, ha traído desfases desde la perspectiva de la concepción de las asignaturas, así como de las vías, medios, métodos y procedimientos para llevar a cabo el proceso docente-educativo dentro de los que la evaluación tiene vida también como momento de aprendizaje.

Ello ha hecho que, desde el 2007 hasta el presente, la evaluación se haya mostrado como uno de los asuntos álgidos y recurrentes en las inquietudes de estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y

sociedad en general; en especial el matiz que hace referencia a la promoción de estudiantes en la educación preescolar, básica y media (MEN 2008, p.1).

Conforme a ese último documento (p.3), aún hoy es posible identificar entre otros, cuatro grandes aspectos en la expansión y transformación de la práctica de la evaluación que resultan problemáticos. En primer lugar, cambios conceptuales en el objeto de la evaluación (de objetivos y contenidos a competencias) y los momentos de la evaluación (resultados y procesos); en segundo lugar, los cambios metodológicos caracterizados por la fuerte tendencia a integrar métodos cuantitativos y cualitativos; tercero, los cambios en la utilización de la evaluación que tiene diversos fines: para fortalecer el capital humano; el rendimiento, en el marco de la eficacia; o para el mejoramiento, centrándose en el aprendizaje, por mencionar los más significativos. Y finalmente, las variaciones estructurales caracterizadas por una tendencia creciente a incluir la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, a ampliar sus ámbitos de cobertura y a presentar mayor interdisciplinariedad.

De la misma manera, la certeza de que, en el contexto específico de Colombia, “evaluar es valorar”, está lleno de matices, contenidos y sentidos que tienen diferente nivel. De ahí que un reto para una discusión temática sea precisamente la ubicación; es decir, encontrar una forma que aproveche la diversidad para dotar de sentido al análisis del problema que abarca esta tesis de doctorado.

Actualmente, aunque los docentes cuentan con un amplio repertorio metodológico y conceptual para desarrollar las clases a través de las manifestaciones de las comunidades educativas, el sistema de ‘dictar clase’ aún predomina por encima de otras prácticas que incorporan el juego, el trabajo de proyectos y las actividades conducentes a la apropiación del conocimiento según Cajiao (2008) en un informe elaborado sobre la evaluación del aprendizaje en el país.

Según este mismo autor, los denominados “métodos activos” de educación, ampliamente justificados por conocidos educadores, todavía no han sido asimilados por los maestros y las instituciones educativas en Colombia e incorporados al acto evaluativo.

Consecuentemente con esos rasgos metodológicos, “...la evaluación tiende a identificarse con el examen entendido como interrogación escrita que persigue que los estudiantes den las respuestas correctas a lo que el maestro les pregunta...” (ídem). Por otro lado, la rápida transformación de la sociedad y la tecnología al servicio de la educación, han puesto al docente frente al reto de adaptar su enseñanza, siendo cada vez de mayor relevancia el componente práctico para lo que aún no se encuentran preparados eficientemente. El énfasis que se hace en la práctica está enmarcado, valoran Vázquez, Jiménez y Mellado (2007), en tres dimensiones asociadas de complejidad creciente del conocimiento: la racionalidad técnica, el interés en los problemas prácticos y en la crítica social. Esto quiere decir que el docente en el aula de clases debiera ser capaz de conducir el aprendizaje y su evaluación tanto por el terreno de la reflexión como de la aplicabilidad de lo aprendido en problemas de carácter práctico, lo cual dista de lo que actualmente sucede.

Asimismo, como ya ha sido esbozado, los nuevos retos que tiene que asumir el docente en el aula requieren de una formación continua; así lo dicen Pacca y Villani (2001, citado por Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007), para quienes el cuestionamiento de las experiencias de los docentes sobre su práctica, puede revelarles las características de su efectividad y de sus implicaciones en el establecimiento de un clima favorable al diálogo.

Este proceso de reflexión y formación continua, de manera particular sobre el proceso de evaluación, además de ser una labor grupal, se trata de un trabajo que requiere del docente un espíritu innovador y atento a los cambios que se suscitan en los alumnos, debido no solo a su desarrollo físico y psicológico, sino también

social. La práctica docente en el aula de clase y su salida y continuidad, la evaluación, debe ser una práctica de reflexión continua, que afecta el ejercicio profesional (Duarte, 2007).

En tal sentido, para que la evaluación tenga su efecto formativo, el ambiente de aprendizaje que desarrollen los docentes debe ser cooperativo, dinámico y flexible, de tal forma que ello permita la transferencia de competencias, y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Debe constituirse en una zona de desarrollo próximo, en el sentido que se tiene de este proceso en las aportaciones de Vigotsky (1997); esto es, debe ser un contexto educativo que vaya más allá de la “educación activa” y sitúe al docente como eje orientador del aprendizaje y de elevación a niveles superiores de desarrollo.

En ese marco de referencia, la evaluación desempeña un papel distintivo, de una simple prueba de lápiz-papel lo cual aún sigue siendo común en Colombia, llamada a convertirse en instrumento que destaque el desarrollo integral del estudiante de la Secundaria Básica, en tanto le brinda información sobre lo logrado y lo que le falta para pasar a otro nivel de desarrollo. Aquí el papel atento y creativo del docente, lo cual es una brecha actual, es fundamental para que la evaluación no se convierta en un obstáculo del aprendizaje.

1. El proceso de formación continua de los docentes de Secundaria Básica en ejercicio

Mejorar la calidad educativa es un gran reto para los países del mundo. El rol del docente para el logro de dicho propósito es preponderante, complementado con las condiciones socio económicas y culturales de procedencia del estudiante. La formación continua del docente se pone a prueba durante su desempeño profesional, generando nuevas exigencias teóricas, metodológicas y técnicas, que aseguren la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (Wallhead, Garn, y Vidoni, 2014).

En los países de América Latina, el Caribe y Europa suelen utilizar, sin distinción, términos como capacitación, superación, profesionalización y actualización; es por ello, que se analizó lo escrito por Vezub (2005), González (2008) y Ruiz (2012), los cuales coinciden que en esas áreas geográficas, al referirse acerca del concepto de superación profesional del docente, ella posee diversas semejanzas con los mismos; los que además, según ellos, persiguen los mismos objetivos de formar a los docentes de manera perenne.

No obstante, a la fecha el concepto de formación docente es sinónimo y está asociado y reconocido como aquel proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida de un profesional de ese tipo, ya que él consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad

de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los docentes revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

Esa idea pone al descubierto dos aspectos críticos; el primero se relaciona con un componente personal referido a los docentes (y otros sujetos del proceso de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas u otros directivos), centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos; es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo, es un componente externo dado por las acciones formativas organizadas y su relación con las necesidades del sistema educativo al que pertenecen los docentes.

La tensión, entre los dos componentes se visualiza desde la bibliografía y es la referida al proceso de formación docente, lo cual, parte de un lado por la “voluntad personal”, la cual está representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esa reflexión; y por otra, la forma que debe tomar la “oportunidad para aprender” representada en las ac-



tividades iniciadas o desarrolladas por otros. El nervio vital de la formación docente continúa organizado como sistema es el modo en que logra establecer un equilibrio entre dichos dos polos en tensión.

A partir de tal idea, es indiscutible la inminente necesidad de modificar verdades hasta el momento establecidas en lo que se refiere a la formación del profesional; dado que, si el educador no se convierte en un agente transformador y dinamizador de la educación para la vida, inevitablemente las sociedades estarán forzadas al atraso y no avanzarán por el camino que les asigna la nueva realidad. Por ello, se impone la ineludible redefinición de las funciones de la formación continua que responda a las exigencias actuales a partir del papel que debe desempeñar en los diferentes contextos de actuación.

A manera de enriquecimiento de la idea anterior, Tünnermann, desde 1995, consideraba que la formación continua constituye una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea en un marco globalizador, que involucra los elementos formales, no formales o informales para el desarrollo personal y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, es esencial que ella se visualice como un todo en torno a los cuatro aprendizajes básicos, distinguidos por Delors en 1996, desde un proceso que implique una oferta permanente de posibilidades de aprendizaje en correspondencia con la demanda de los que las necesitan, independientemente de la edad o del género.

Por tal razón, la formación continua se constituye en una respuesta electiva que se integra a ambas, la formación inicial y continua "...que se remite al trabajo como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación, que privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y que favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias" (Roschke, Brito y Palacios, 2002).

A partir de esa postura, es importante denotar que existen tres aspectos asociados a los conceptos de capacitación y el de formación continua que los diferencian:

- No toda acción de capacitación implica un proceso de formación continua. Si bien toda capacitación se dirige al mejoramiento o perfeccionamiento del desempeño profesional, no todas esas acciones representan una parte sustancial de una estrategia transformadora más allá del contexto institucional.
- La formación continua, como estrategia sistemática y global, puede alojar en su ejecución distintas acciones específicas de capacitación, y no a la inversa. Las actividades de capacitación específicas, dentro de una estrategia sostenida mayor, pueden tener un comienzo y una finalización y pueden estar dirigidas a grupos específicos de profesionales, desde que estén articuladas a la estrategia general de cambio institucional;
- Todo proceso de formación continua requiere de una planificación y de un diseño en profundidad, lo cual es concretado a partir de un análisis estratégico y de la cultura institucional de los servicios educacionales en los cuales se sitúa.

Desde esas posiciones, la formación continua constituye una revelación que redimensiona los conceptos de educación de adultos, educación continua, educación de avanzada, capacitación, superación u otros términos que se han utilizado sin llegar a la esencia de lo que se busca en la nueva concepción de la educación, en la que se enfatiza discurrir a lo largo de toda la vida; sin embargo, entre ellos hay elementos comunes como son la necesidad de dar continuidad a la educación y en última instancia favorecer el crecimiento humano y profesional como ya se hizo referencia.

La diversidad de términos utilizados para referirse a las iniciativas que apuntan a fortalecer el desarrollo del profesional para optimizar su ejercicio, constituye parte de la dificultad para articular esfuerzos entre distintos organismos, instituciones y profesionales, en aras de evaluar los efectos de los mismos y, en consecuencia, para obtener aprendizajes y ponerlos en práctica. Se considera necesario avanzar, entonces, en la estructuración de consensos en tal sentido. Así,



es necesario generar a nivel conceptual y práctico, un modelo de continuidad (Ver Capítulo II) que, a través de énfasis y matices, permita responder de manera coherente a las necesidades de las distintas etapas de la profesionalización.

En correspondencia con esto, fue analizada en la literatura el alcance del término de “profesionalización” conceptualizado por Añorga (1997); Tejada (2009) y Caballero (2015) como un proceso que, para su conformación, tiene en cuenta las exigencias del desarrollo social, económico y laboral, reorienta los recursos laborales para el desarrollo de las competencias necesarias y presupone la intervención activa del sujeto en correspondencia a los intereses individuales, institucionales y sociales.

Por todo lo argumentado, en esta tesis se considera que lo que debe distinguir a la formación continua es precisamente lo siguiente:

- El hombre se educa permanentemente a lo largo de toda su vida, no tiene por qué hacerlo en un tiempo determinado.
- Es necesario reconocer las posibilidades educativas que posee la vida en sociedad, lo cual indica que no tiene por qué ocurrir en un lugar preciso como es el aula (Delors, 1996).
- La formación continua potencia el desarrollo individual y social (Gormley, Costanzo, Lewis, Slone y Savage 2012).

Al respecto, Cruz (2010) señala que el buen profesional es aquel que está bien preparado y cualificado en su trabajo. Similares son los resultados de las investigaciones desplegadas por Casey (2017) quien señala que el poseer un nivel de calidad personal adecuado resulta ser, para los que dirigen el proceso de formación continua en el ámbito de la Educación Básica, el principal rasgo del que debían estar dotados. Por tanto, para que ello fuera posible era necesario materializar tal propósito en el transcurso de la praxis.

Para ello existen propuestas del proceso de formación continua a partir de estudios realizados, entre los cuales se pueden mencionar los de Lescano

(2013); López, González y Batista (2013); Lorenzo, Martín, Sánchez y Martín (2002); Muñoz (2011) y Pazo y Tejada (2012), entre otros, los cuales, en un proceso de síntesis, entienden la formación continua como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica analizándola y confrontándola colectivamente con otras personas lo cual permite romper el aislamiento tradicional de la práctica pedagógica. Debe propiciarse la reflexión del profesional sobre su papel, las visiones de sí mismo y de su proceso de dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, esas ideas no solo hacen énfasis en la adquisición de aspectos cognoscitivos, sino también relativos a actitudes y aspectos afectivos. Los estudios citados muestran que la actitud del profesional es determinante sobre el resultado que obtienen aquellas personas que él dirige, más que su preparación, así como sus expectativas respecto de ellos.

La ya citada idea de Vezub (2005) a tono con lo descrito hasta aquí, expresa, acerca de la situación actual de formación continua en Colombia lo siguiente:

Parece estar marcada por un modelo de tipo descentralizado, que deja en manos de los Comités Departamentales las principales decisiones en la materia. Los programas de formación continua o en servicio están caracterizados por la realidad y contexto de cada una de las regiones o entidades territoriales del país, las cuales tienen como base para su presentación por parte de las instituciones formadoras de educadores, los términos de referencia y los requerimientos de forma, contenido y calidad definidos en cada uno de los respectivos comités (p. 12).

Ello significa que, a partir de las propias necesidades generales que tenga cada región del país, existe la independencia para diseñar, ejecutar, controlar y evaluar los programas de formación continua, pero en correspondencia con los objetivos generales de la educación.

Se entiende por esto que la evolución que ha tenido la ciencia y tecnología, ha proporcionado herramientas al perfil del profesional de cualquier egresado



universitario para brindar respuestas a las necesidades de sus estudiantes; en tal sentido, el docente "... será quien deba comprometerse para que su desempeño laboral esté en consonancia con los cambios y requerimientos que exige el contexto donde deba actuar." (Steele y Vera, 2011, p. 22). Por lo que ello está "... estrechamente relacionado con el proceso de profesionalización de los docentes..." (Barbón, Añorga, y López, 2014, p. 65). Ambas ideas tienen en común el anhelo de que, en el proceso, los docentes sean suficientes para dar solución a los problemas existentes y que puedan transformar la realidad escolar.

Acerca de la necesidad de acercar el proceso de superación profesional al docente del nivel del cual se trata, se han pronunciado diversos organismos y autores (UNESCO, 1990, 2015; Gallardo, 2013; Lungu, 2013) donde se coincide en los propósitos de mejorar la clase en función de la formación y desarrollo de competencias siempre y cuando el contenido del aprendizaje sea coherente, actualizado y pertinente, para el cumplimiento de este propósito, tanto del estudiante como del docente, que se manifiesta en las condiciones históricas concretas de la clase de la asignatura, módulo o disciplina de la cual se trate, para que se propicie la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual a partir de los preceptos del enfoque histórico cultural de Vigotsky (1989,1997) y seguidores.

De lo anterior se infiere que, como parte de la formación continua, se debe preparar al docente en las esferas cognitiva, afectiva y sociocultural del educando, lo cual enriquece su relación con el medio donde convive y de ese modo se favorezca un verdadero acercamiento socio-histórico a través del PEA, que tiene en cuenta los procesos sociales que este genera para potenciarlo desde la clase.

Así, se entiende que la formación continua del docente de la Secundaria Básica, debe ser reconstruida desde la base del conocimiento práctico como principio teórico-metodológico; y así, estimular su reflexión desde la práctica educativa para que sea significativa; es decir, que integre lo nuevo a su saber y que lo incorpore como parte de su experiencia; lo que le permita responder al desafío transformador de ese nivel de enseñanza.

La superación del docente de la Secundaria Básica, para garantizar el PEA, necesita otros elementos, además del modelo de educación vigente, entre los cuales se encuentran: una clara concepción didáctica de los componentes personológicos (la relación entre el docente y educando) y no personológicos (objetivos, contenido, métodos, medios, procedimientos y evaluación) que le permitan la profundización de su labor específica como docentes, y garantizar de manera exitosa el desarrollo del PEA, de modo que el educando se apropie de los conocimientos que enriquecen la clase con lo más avanzado de la ciencia contemporánea.

Por ello, tomando como referente la teoría de la escuela socio histórico-cultural sobre el desarrollo psíquico como marco conceptual para la aproximación a los procesos de aprendizaje (Vigotsky, 1997), categorías como las de ZDP, "andamiaje o sostén", hacen evidente la naturaleza de la formación y el papel singular de los agentes educativos en esta gestión. Por otra parte, ellas enfatizan el rol vital que desempeña la educación en el proceso de crecimiento y desarrollo intelectual y personal.

Lo desarrollador, en el proceso de formación continua, se debe tener en cuenta no sólo por lo que significa para potenciar la ZDP de cada cual, sino también porque es importante para actuar sobre la zona de desarrollo potencial del grupo al que pertenece (González, Rodríguez y Hernández, 2011). En investigaciones realizadas por esos últimos autores se evidenció que, favoreciendo los procesos de comunicación en grupo, además de motivar a aprender, ello se constituye en una fuerza que impulsa a realizarlo.

En tal sentido, el autor de la tesis considera de gran importancia concebir el proceso de formación continua donde se le ofrezca al docente, en un inicio, los niveles de ayuda atendiendo a sus necesidades. Es aquí, precisamente, donde se puede crear la ZDP y ofrecer asistencia y apoyos, para que pueda ir modificando sus esquemas de conocimiento, representaciones, significados y sentidos; y pueda ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma. Para lograr la creación de ZDP en dicha formación se deben tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Posibilitar la participación de todos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de desempeño, su interés o sus conocimientos resultan escasos o poco adecuados.
- Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés en el conocimiento por sí mismo.
- Introducir modificaciones y ajustes a la programación y desarrollo de las actuaciones en función de la información obtenida por los docentes.
- Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo.
- Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos.
- Utilizar el lenguaje de manera clara y explícita, tratando de evitar y controlar malentendidos o incomprensiones.
- Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar las experiencias.

Para el desarrollo efectivo del proceso de formación continua con un carácter personalizado, es entonces importante tener en cuenta el estado inicial de los docentes. En el caso concreto que ocupa esta tesis, se debe tener en cuenta el sistema de conocimientos, habilidades y valores del mismo acerca del PEA de la materia que imparte, por lo que el dominio de las características individuales de cada cual a partir del diagnóstico que se realice, resulta un requerimiento necesario para organizar y ejecutar el proceso.

En dicho sentido, es posible afirmar que el hecho de conocer las características individuales de cada docente favorece la orientación de las acciones y modalidades que se deben ejecutar. Es por ello que pasar por alto esta exigencia, conlleva a desarrollar un proceso sin objetividad y, por ende, con poca calidad.

De esa manera, el director o responsable del proceso de formación continua, como coinciden Ávalos (2002) y Guamán (2013), debe realizar un papel de asesoramiento que implique un trabajo socioeducativo con los docentes; cuyo cometido no estará exento de planteamientos éticos e ideológicos, al ser una práctica educativa profesionalmente comprometida. En el caso específico, él:

- Colabora con los docentes a la hora de la clarificación y resolución de los problemas que presentan.
- Logra empatía y comunicación bidireccional, para comprender los distintos puntos de vista.
- Las decisiones adoptadas se basarán en una comprensión integradora de las situaciones.
- El proceso de decisiones se centra en el autorreflexión compartida, como medio de superar los estereotipos.
- Concibe el cambio como instrumento de mejora y superación social y educativa.
- Coordina y colabora en procesos de resolución de problemas psicopedagógicos.
- La teoría y la práctica de los docentes son fuentes generadoras del conocimiento.

Por su parte, la evaluación específica en el entorno de la formación continua, coincidente con lo señalado por Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013); Tobón, Pimienta y Fraile (2010), Nando y Muñoz (2011) y Pedroza y Serrano (2015), consecuente con el tratamiento teórico llevado a cabo hasta aquí, consiste en:

- Identificar, tanto los focos de conflicto que pueda haber en el entorno, como las fuentes de la fuerza que puede utilizarse para mejorar lo que haya de bueno en la relación entre el docente, los estudiantes y los contextos en los que despliega su labor.
- Especificar los servicios necesarios para garantizar que el docente pueda ejercitar sus



funciones adecuadamente en un contexto específico. El objetivo no es lograr que desarrolle sus funciones a la perfección, sino hacer que el entorno funcione. Dicho objetivo se puede alcanzar introduciendo cambios en la actuación del docente desde el PEA, así como en el entorno en el que se desenvuelve.

En resumen, esa formación a lo largo de toda la vida trae consigo una nueva manera de pensar la relación entre formación inicial y formación continua. La información disponible muestra que no todo se puede aprender en cualquier momento de la vida y que una formación inicial sólida es una precondition para la formación en el/por el devenir.

METODOLOGÍA

- Revisión de documentos: para determinar las normas y leyes que se establecen respecto a la superación profesional y la gestión didáctica de la evaluación.
- Observación: para determinar cómo los docentes gestionan didácticamente la evaluación de competencias.
- Encuesta: para caracterizar el estado inicial en la manera en que los docentes gestionan didácticamente la evaluación en la Secundaria Básica; así como para determinar el nivel de satisfacción de los educandos.
- Test: a los docentes para determinar los conocimientos que poseen respecto a la importancia de gestionar didácticamente la evaluación de manera adecuada.
- Entrevista: a los docentes para profundizar en la caracterización del estado inicial que tienen respecto a la gestión didáctica de la evaluación de competencias en la Secundaria Básica.
- Inventario de necesidades sentidas: a los docentes para determinar las necesidades de superación que manifiestan para lograr gestionar didácticamente la evaluación de competencias.

RESULTADOS

Tiene como propósito diagnosticar el estado inicial de la superación profesional del docente de la Secundaria Básica dirigida a la gestión didáctica del proceso evaluativo de las competencias en ese nivel de enseñanza. Ese proceso fue desarrollado en el segundo semestre del año 2017 para lo cual se asumieron para el estudio de la muestra seleccionada, las dimensiones e indicadores que se presentan. Los mismos constituyen una sistematización de lo abordado en los epígrafes anteriores respecto a las características del concepto gestión didáctica y de lo propuesto por innumerables investigadores:

1. Dimensión cognitiva.

- Conocimiento de las leyes, principios y componentes de la didáctica, del diagnóstico inicial y las características individuales y colectivas de los educandos.

- Conocimiento de los métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo.

2. Dimensión instrumental.

- Trabajo en función de la formación y desarrollo de las competencias de la asignatura y el grado.
- Superación y autorreflexión para gestionar didácticamente el proceso evaluativo.
- Utilización de métodos, procedimientos, medios y vías de evaluación congruentes con la formación y desarrollo de competencias.
- Fundamentación de las decisiones y acciones.

3. Dimensión actitudinal

- Disposición hacia la utilización de métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo.
- Argumentación del valor que la gestión didáctica de la evaluación de competencias posee para la vida de los estudiantes y para su desarrollo profesional.
- Motivación por esa labor.

Se tomó como muestra a nueve docentes de los Colegios Rodrigo de Triana y Nicolás Esguerra, de la localidad de Kennedy en Bogotá, Colombia correspondientes al nivel de Secundaria Básica; cinco de ellos, pertenecientes al área de Ciencias Naturales y cuatro, al de Ciencias Sociales según se encuentran declaradas las competencias y sus desempeños de acuerdo con los dos ciclos de ese nivel; sexto-séptimo y octavo-noveno.

Este grupo se seleccionó de forma intencional, a partir de los siguientes criterios:

- Que todos fuesen Licenciados en alguna especialización del área de Educación.
- Que llevaran de cinco años en adelante laborando como docentes.
- Que trabajaran en el nivel de la Secundaria Básica.
- Que estuvieran ubicados en la Secundarias Básicas de los barrios Patio Bonito y Bavaria.

Para el estudio fueron aplicados instrumentos tales como la observación a clases, encuestas, entrevistas, inventario de necesidades sentidas y la prueba pedagógica, que hicieron posible llegar a delimitar la situación inicial respecto a la preparación de estos docentes para gestionar didácticamente la evaluación de aprendizajes por competencias en la Secundaria Básica.

Los resultados derivados del diagnóstico efectuado al inicio de la investigación se evidencian en el análisis de las dimensiones e indicadores propuestos; de la misma manera, ellos son la consecuencia de un proceso de triangulación de la información obtenida producto de los instrumentos aplicados:

Dimensión cognitiva

- Respecto al conocimiento de las leyes, principios y componentes de la didáctica, del diagnóstico inicial y las características individuales y colectivas de los educandos, cuatro docentes (44,4%) fueron categorizados de mal, ya que desconocen los mismos; la misma cantidad se situaron en regular y un docente (11.1%) obtuvo la evaluación de bien.
- Sobre el conocimiento de los métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo, cinco docentes (55.5%) se situaron en la escala de mal; mientras que, tres (33.3%) fueron ubicados en la escala de regular y uno de bien.

En esta dimensión se manifestaron dificultades explícitas sobre el dominio teórico de las leyes, principios y componentes didácticos; las vías para llegar a concretar el diagnóstico inicial y de las características individuales y colectivas de los educandos, lo cual dificulta una gestión adecuada de la evaluación, además de las acciones a adoptar para poder solucionar estas problemáticas. Se evidenció, igualmente, deficiencias en el dominio conceptual de los métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas evaluativas a aplicar.

Dimensión instrumental

- Respecto al indicador relacionado con el trabajo en función de la formación y desarrollo de las competencias de la asignatura y el grado, cinco docentes (55.5%) fueron situados en la escala de mal y cuatro (44.4%) en regular.
- Acerca de la superación y autorreflexión para gestionar didácticamente el proceso evaluativo, seis docentes (66.6%) fueron situados en la categoría de mal y tres (33.3%) en regular.



- Sobre la utilización de métodos, procedimientos, medios y vías de evaluación congruentes con la formación y desarrollo de competencias, cuatro (44.4%) fueron categorizados de mal y cinco (55.5%) de regular.
- En lo que respecta a la fundamentación de las decisiones y acciones, cuatro docentes (44.4%) fueron ubicados en mal; la misma cantidad en regular; y uno (11.1%) en bien.

Como resultado del diagnóstico llevado a cabo en esta dimensión, se pudo comprobar que muchos de los docentes de Secundaria Básica diagnosticados tienen dificultad en planificar y poner en práctica, desde la clase, la evaluación del aprendizaje y utilización de métodos, procedimientos, medios y vías adecuados; de la misma forma no prestan atención o no utilizan el diagnóstico inicial para lograr determinar las vías de atención a las diferencias individuales. Es significativo que el 100% presentó dificultad en elaborar tareas evaluativas según los estándares ofrecidos.

Dimensión actitudinal

- Respecto a la disposición hacia la utilización de métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo, tres docentes (33.3%) se situaron en la categoría de mal, cinco (55.5%) de regular y uno (11.1%) de bien. En sentido general la mayoría manifestó que esto trae una carga de trabajo extra, así como no es una exigencia por parte de las autoridades escolares.
- Sobre la argumentación del valor que la gestión didáctica de la evaluación de competencias posee para la vida de los estudiantes y para su desarrollo profesional, cuatro docentes (44.4%) fueron categorizados de mal; idéntica cantidad de regular, y solo uno (11.1%) de bien. En sentido general, predomina la idea de que muchos de ellos abandonan

el sistema escolar para incorporarse al mercado del trabajo y por lo tanto no es necesario hacer tanto énfasis en ese rubro. Por otra parte, no son conscientes de la importancia que esto tiene para el perfeccionamiento de su labor docente.

- Acerca de la motivación por esa labor y la disposición de superarse, tres docentes (33.3%) se ubicaron en la categoría de mal, cinco (55.5%) de regular, y solo uno (11.1%) de bien.

A manera de resumen de esta dimensión, se pusieron de manifiesto dificultades en las relaciones interpersonales de los docentes ya que estos entienden que, generalmente, el proceso de evaluación se corresponde con momentos de cierre y no también de todos y cada uno de los momentos del proceso de formación y desarrollo de competencias; por ello piensan que los problemas que puedan surgir solo se solucionan en ese marco. Si bien la mayoría tiene interés en superarse, no es precisamente en lo referido a la mejora de su docencia, sino para obtener mejores ubicaciones laborales.

Una vez culminado el proceso de evaluación de competencias en las visitas efectuadas, se les preguntaba acerca de las principales dificultades que tuvieron; sin embargo, la mayoría no reconoció deficiencias en la ejecución de los procesos constituyentes; y en el caso que ello sucedió, fueron atribuidas a la actuación de los estudiantes o a lo orientado por las instancias escolares. Por ello se entiende que los procesos autorreflexivos de la labor que desempeña en la clase se ven afectados, así como la motivación.

En resumen, al realizar una evaluación integral de la aplicación de los instrumentos, se corroboró que cuatro docentes (44.4%) alcanzaron el nivel de mal, la misma cantidad de regular, y solo uno valorado de bien (11.1%). Ello denota insuficiencias en la gestión didáctica de la evaluación en la Secundaria Básica.

CONCLUSIONES

La formación continua del docente en la esfera de la gestión didáctica de la evaluación de competencias

en la Secundaria Básica, se puede orientar mediante

diversas modalidades que faciliten el PEA que se brinda a la institución educativa.

El diagnóstico del estado inicial de los docentes permitió constatar las dificultades que estos poseen, respecto a sus desempeños dirigidos a lograr una gestión didáctica de la evaluación a tono con los requerimientos del proceso de formación y desarrollo de competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga, J. (1997). *El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos*. La Habana: s.e.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Tomado de: <http://pensamiento-educativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ayala, N., y Pinilla, N. (2013). *Gestión Educativa docente para el área de Educación Física de Básica Primaria en la Institución Educativa Departamental de desarrollo rural de Fosca. Especialización en Gerencia y Proyección Social de la Educación*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Barbón, O. G.; Añorga, J., y López, C. L. (2014). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social. *Cubana de Reumatología*, 62-68. Tomado de: <http://www.revreumatologia.sld.cu/index.php/reumatologia/article/view/322/Formaci%C3%B3n%20permanente,%20superaci%C3%B3n%20profesional%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.%20Tres%20procesos%20de%20car%C3%A1cter%20continuo%20y%20...>
- Bizkarguenaga, E. G. (2014). *La gestión del tiempo en Educación Física: estrategias para aumentar el tiempo de compromiso motor*. Bilbao: Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. Tomado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2656/goiria.pdf?sequence=1>
- Caballero, J. A. (2015). *Estrategia de profesionalización para el desarrollo de la competencia producción intelectual en el docente de enfermería*. La Habana: Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Cajiao, F. (2008). Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones (Documento de trabajo). Bogotá, D.C: MEN.
- Casey, A. (2017). *Models-Based Practice*. Nueva York: Routledge. Tomado de: https://books.google.com.ec/books?id=C-nLDAAAQBAJyprintsec=frontcoverredir_esc=y#v=onepageyqyf=false
- Cruz, D. (2010). *Estrategia de gestión para la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio*. Camagüey: Tesis doctoral, Universidad de Camagüey.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Duarte, J. (2007). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Tomado de: https://www.rieoei.org/rec_dist1.htm
- Fraga, O. (2008). *Estrategia de superación profesional para la preparación teórico-metodológica del docente en el contenido de la ética martiana*. Villa Clara: Tesis doctoral. Universidad Pedagógica "Félix Varela Morales".
- Fuentes, C. M. (2012). *Estrategia de superación interdisciplinaria para los entrenadores de la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE) de San José en Mayabeque*. La Habana: Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Tomado de: <http://eduniv.mes.edu.cu>

- Galbán, T. (2014). La superación profesional del metodólogo de las carreras médicas desde la teoría del diseño curricular. *Mediciego*, 20(1), 1-8. Tomado de: <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=50615>
- Galindo, O. E. (2017). La superación de los maestros ambulantes dirigida al desarrollo de la motricidad articular en escolares con diagnóstico de disartria. Camagüey: Tesis doctoral, Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
- Gallardo, B. M. (2013). *Estrategia didáctica para la superación de los docentes de Educación Física en Panamá*. Camagüey: Tesis de maestría. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".
- González, A. (2012). Plan de gestión académica, basado en competencias TIC para la cualificación docente de la básica primaria en la institución educativa departamental Serrezuela. Cundinamarca: Trabajo de maestría. Universidad Libre, Bogotá.
- González, A., Rodríguez, A., y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. Tomado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n4/ems13411.pdf>
- González, J. L., y Castillo, S. M. (2015). Diagnóstico de necesidades de superación de docentes para la rehabilitación física de las personas obesas. *Arrancada*, 15(28), 21-32.
- González, M. (2008). *Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá: s/e.
- Gormley, D., Lewis, M., Slone, B., y Savage, C. (2012). Assessing Nurses' Continuing Education Preferences in Rural Community and Urban Academic Settings. *Journal for Nurses in Staff Development*, 28(6), 279-284. Tomado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23222425>
- Guamán, F. I. (2013). Estrategia de superación continua a docentes que laboran en los gimnasios de musculación, para el desarrollo de la fuerza con pesas. Camagüey: Tesis de maestría. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".
- Iglesias, M. A., Díaz, K., Rojas, L. A., Mena, G., y Hernández, D. (2017). El trabajo metodológico en la superación de los docentes de Educación Física. *Rev. Ciencias Médicas*, 21(6), 889-899. Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000600015
- Lescano, A. A. (2013). *La gestión en la Educación Física: Un análisis político. Tesis presentada para la obtención de grado de Magíster en Educación Corporal*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Tomado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872/te.872.pdf>
- Loaiza, R. E., y Toloza, N. A. (2016). Propuesta pedagógica direccionada desde la gestión académica para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes de la institución educativa distrital Agustín Fernández, jornada nocturna. Colombia: Trabajo de especialización. Universidad Libre de Colombia, Tomado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9783/tesis%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- López, A., González, V., y Batista, M. (2013). Satisfacción profesional, marco de condiciones para la enseñanza y calidad de las clases de educación física. Un estudio de caso en docentes de una municipalidad. *La Acción Motriz* (10), 59-75. Tomado de: http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/10_5.pdf
- Lorenzo, R. A., Martín, A., Sánchez, B., y Martín, C. (2002). *Análisis de la formación permanente del docente de educación Física de los C.P.R y los C.F.I.E de la provincia de Zamora*. Zamora: Tomado de: <https://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/C127.pdf>
- Lungu, S. (2013). *Estrategia de superación dirigida a los licenciados en Educación Física para el tratamiento de la hipertensión arterial*. Camagüey: Tesis de maestría. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6(6), 41-54. Tomado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&typid=S0718-50062013000600005&lng=es&nrm=iso
- MEN (2002f) Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Lo que necesitamos saber y saber hacer ¡¡ el desafío. Colombia: SERIE GUÍAS No 7. Cargraphics S.A.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- MEN (2008). Discusión nacional: la evaluación en Colombia -documento síntesis. Foros Regionales. Movilización Plan Decenal. Talleres de Discusión Nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2008a). Plan Decenal 2006-2016. Tomado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html>
- MEN (2008b) Discusión nacional: la evaluación en Colombia -documento síntesis. Foros Regionales. Movilización Plan Decenal. Talleres de Discusión Nacional. Bogotá: MEN.
- MEN (2012e). Dirección de calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Documento guía · evaluación de competencias. Docente de Básica Secundaria y Media - Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá: MEN. Tomado de: www.mineducacion.gov.co
- MEN (2014). Evaluación de Materiales de las Áreas de Ciencias, Lenguaje y Matemáticas de los Modelos Educativos Flexibles en Zonas Rurales en Colombia: Consolidación de los Estudios Realizados por Expertos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.



- MEN (2015a). OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report. Bogotá: MEN.
- MEN (2015b). Informe de Rendición de Cuentas 2014. Bogotá: MEN.
- MEN. (2002a). Plan nacional de desarrollo de la Educación Física: Educación Física conocimiento y construcción social 2002-2006. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>
- MEN. (2002b). Series lineamientos curriculares Educación Física. Recreación y Deporte. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>
- MEN. (2007a). Foro Educativo Nacional. Bogotá. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>
- MEN. (2007b). Guía de autoevaluación para el mejoramiento. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional. Tomado de: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2008c). Guía para el mejoramiento institucional. Guía No. 34. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional. Tomado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>
- MEN. (2012a). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá: Ministerio de Educación. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>
- MEN. (2012b). Guías didácticas del docente: Secundaria activa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: www.mineduccion.gov.co
- MEN. (2012c). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá: Ministerio de Educación. Tomado de: www.mineduccion.gov.co
- MEN. (2012d). Secundaria activa: Educación Física grado 6,7,8 y 9. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: www.mineduccion.gov.co
- MEN. (2018). Al tablero. Cuba Un sistema de mejoramiento continuo. El Entrenamiento Metodológico Conjunto es un aliado de la calidad educativa. Una experiencia cubana que se aplica en Colombia. (35), p. 1. Tomado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31598.html>
- Muñoz, H. (2011). *Metodología para la evaluación de la competencia profesional gestionar proyectos deportivos en la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM*. Camagüey: Tesis doctoral. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- Nando, A., y Muñoz, R. (2011). *La práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes orientadas hacia un nuevo modelo de formación permanente*. Barcelona: III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Docente. Universidad de Barcelona. Tomado de: http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf.

- OCDE (2013). PISA 2012 results: What Makes a School Successful (Volumen IV): Resources, Policies and Practice. Paris: Tomado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OCDE (2016^a). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. París: Organización la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Tomado de: www.oecd-ilibrary.org-
- OCDE (2016^b). Educación en Colombia. Francia: Directorate for Education and Skills. Tomado de: www.oecd.org/edu
- Pazo, C. y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, s.p.
- Pedroza, L., y Serrano, E. (2015). *Estándares para la evaluación del desempeño docente. Análisis de tres modelos. Segundo Congreso Latinoamericano de medición y evaluación educacional*. México: Universidad Autónoma de Baja California. Tomado de: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/30Estandares.pdf>
- Roschke, M., Brito-Quintana, P., y Palacios, M. (2002). *Gestión de proyectos de educación permanente en los servicios de salud*. Washington: PALTEX. Tomado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/3284/Gestion%20de%20proyectos%20de%20educacion%20permanente%20en%20los%20servicios%20de%20salud.pdf?sequence=1>.
- Ruiz, A. (2012). *International commission on mathematical instruction: La formación inicial y continua en enseñanza de las matemáticas de Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela*. Costa Rica: Tomado de: https://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/files/Other_activities/Reports/20140419_informes_nacionales_resumenes.pdf
- Steele, S., y Vera, S. (2011). Formación permanente en el área Educación dirigida al docente de Educación Integral. ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC., Vol. 5 N.º 9., 11-33. Tomado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj09/art01.pdf>
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349., 463-477. Tomado de: <https://ddd.uab.cat/record/127888>
- Tello, C. (2006). Formación permanente de educadores. desafíos latinoamericanos. Nómadas. Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 1-6. Tomado de: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., y Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Tünnermann, C. (1995). *La Educación permanente y su impacto en la educación superior*. Paris: Unesco. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120441>
- UNESCO. (1990). *Conferencia de la UNESCO sobre la educación y deporte*. Paris, Francia. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2015). *Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos. la Organización de las Naciones Unidas*. 4-82. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org>



- Vázquez B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del docente de ciencias como integración de la reflexión y la práctica: La hipótesis de la complejidad. *Revesita Eureka. Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 4(3), pp. 372-393.
- Vezub, L. F. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Buenos Aires, Argentina*. Tomado de: http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf
- Vigotsky, L. (1997). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wallhead, T., Garn, A., y Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 478-487. Tomado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25412130>



GLOBALIZACIÓN, JUVENTUD Y SOCIEDAD

Juan Pablo Ochoa Garcés

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

juanpablo.ochoa@epn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2058-8193>



RESUMEN

En el presente artículo se expuso, desde una perspectiva cualitativa, las condiciones sociales, culturales y hasta económicas de los estudiantes de la universidad pública Escuela Politécnica Nacional (EPN), Quito, Ecuador. La investigación se realizó en el marco del proceso de la globalización tan alabado y cuestionado a la vez. Para ello el estudio se enfocó en los aspectos mencionados, además de antecedentes de conducta en los universitarios ecuatorianos del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Globalización, estudiantes, universidad, cultura

ABSTRACT

In this article it was exposed, from a qualitative perspective, the social, cultural and even economic conditions of the student of the public university Escuela Politécnica Nacional (EPN), Quito, Ecuador. The research was carried out within the framework of the globalization process, which is defended and criticized at the same time. For this, the study focused on the aspects mentioned and the history of behavior in Ecuadorian university students of the XXI century.

KEYWORDS

Globalization, students, university, cultural

INTRODUCCIÓN

El orden global (Held, 1997) contemporáneo ha sido el resultado del posicionamiento de un sistema unilateral o quizás unidimensional (Marcuse, 2016) que se ha consolidado como un sistema que enaltece la lógica hegemónica de las sociedades industrializadas, que a pesar de la ola conservadora del proteccionismo económico, ha prevalecido el enfoque neoliberal, donde el capitalismo de Estado, como por ejemplo el caso chino, afianzó la lógica productiva e influencia occidental, lo que establece las perspectivas globales que obviamente incluyen la política y la economía, además de la cultura y tecnología.

La dinámica contemporánea propende a ejercicios desde la hegemonía global que conllevan intervenciones en la política, el mercado y cultura, bajo una pretendida homologación de la llamada “aldea global”³⁰, lo que genera discursos y acciones donde se pretenda reivindicar las particularidades y las diversidades en una especie de conjugación con la globalización o con la posmodernidad, donde la tradición y las lógicas industriales de la modernidad llegarían a convivir (Friedman, 2001).

Las sociedades contemporáneas han modificado las formas de asumir los espacios y las representaciones culturales, políticas y económicas. Las manifestaciones simbólicas y estéticas³¹, por parte de los sujetos, llevan consigo desarraigos, reelaboraciones y nuevas prácticas de identidad que se reconstruyen a partir de un acceso a la información más acelerado y del establecimiento de reconocimiento que trascienden las fronteras del Estado, generando dinámicas transnacionales de índole virtual y perspectivas de auto-reconocimiento más versátiles que en las últimas décadas del siglo XX, pero que llevan a esa ruptura del yo (Touraine, 2015; Giddens, 2002), precisamente como consecuencias de la modernidad tardía, lo que no lleva a una exención de esa disociación a los sujetos de las colectividades no industriales, primario exportadoras, de una base histórica tradicional, en este caso una sociedad latinoamericana y andina.

A partir de esto, los jóvenes universitarios que acuden e incorporan valores simbólicos, quizás sean los portaestandartes de acciones sociales que el llamado proceso de globalización trae consigo; son los generadores de nuevas concepciones espaciales, temporales y comunicativas, donde las diferenciaciones priman.

Pero a la vez, se difuminan en prácticas extensivas de una generación heredera de aquella visión unilateral económica, de los video-juegos, acaparadora del uso de Internet³², y siempre dispuesta a ser el blanco de los insumos de consumo cultural, independientemente de la forma en las que se definan o de los discursos que propaguen³³, en un acontecer colectivo que desplaza el quehacer juvenil de los espacios urbanos de la participación política, la mayor conciencia de sí mismos, en fin, espacios y elementos históricamente vedados hacia la juventud, a partir de las demandas sociales adultas enmarcadas en las lógicas de dominación del Estado y los valores sociales (Feixa, 2002), y que los ubica en un plano pasivo frente a los avatares políticos, por ejemplo.

METODOLOGÍA

Esta investigación responde al método cualitativo interpretación es fundamental para comprender la dentro del marco de las ciencias sociales, donde la

30 Asumo el concepto de McLuhan

31 Me refiero a las predilecciones juveniles con respecto a lo musical. Hip hop, rock, ska, reggae, etc.

32 De acuerdo a la observación a partir de la presente investigación, se ha podido interpretar de forma empírica, la primacía que han tenido los juegos de video en los individuos que están dejando la adolescencia, independientemente de su clase social. Por otro lado, se evidencia la incursión del Internet en la información que los jóvenes asimilan.

33 Esto en referencia a las definiciones de su preferencia estética, por ejemplo, en la música.

námica de los sujetos que son el marco de la investigación planteada.

La teoría se conjuga con el trabajo de campo etnográfico, donde a partir de los grupos focales y la observación participativa se sacan conclusiones en torno a la temática planteada.

1. Del nuevo orden mundial a la globalización cultural y tecnológica

El proyecto hegemónico norteamericano, a partir del fin del Socialismo real (Hobswabm, 2012) y la ronda de Doha, propendía a la homogeneización de prácticas mercantiles globales bajo la tutela de la Organización Mundial del Comercio (OMC). El **nuevo orden mundial** se proyectaba hacia una articulación del mercado internacional bajo la veeduría estadounidense, la maniquea continuidad de estandarizar las instituciones de la democracia liberal fuera de occidente, allí donde las transnacionales asumían un mayor protagonismo que los Estados, pero siendo éstos últimos siempre un canal que facilita su presencia con la legitimidad del poder militar (Giddens, 2002); de allí que la globalización en primera instancia podía proyectarse hacia un sistema global de organizaciones internacionales que se establecieron para administrar áreas de actividad transnacional como el comercio (Held, 1997), pero que justamente esa anarquía política internacional, ante la ausencia de un gobierno supranacional, lo impedirían (Bull, 2002).

El acontecimiento de los regímenes internacionales, de movimientos sociales y de organismos transnacionales a fines del siglo pasado e inicios de este provocó el fortalecimiento de actores y sujetos que se proyectaban en la *sociedad internacional anárquica* (Bull, 2012), y que posiblemente eclipsaban (Evans, 1997) las condiciones de los Estados, sobretudo de los más débiles históricamente. Es que ante la incapacidad de generar estructuras de consolidación identitaria, surge en la *modernidad tardía* (Giddens, 2002) un mayor fortalecimiento de los sujetos y de su accionar colectivo que propende a un mayor afianzamiento de prácticas contemporáneas que conllevan formas de construcción de identidad y de prácticas culturales expansivas, a partir de flujos emi-

gratorios o de una exacerbada escalada informativa que se proyecta hacia un mayor conocimiento del acontecer cultural o tecnológico, sobretudo en la hegemonía occidental.

El exceso de información³⁴ es un proceso sustancial en el afianzamiento de la globalización, asumida esta última como un asunto que pretende y consigue vincular a los sujetos y a las sociedades con otros sujetos y sociedades, también con otros espacios y territorios que generan representaciones que son asumidas por individuos de otras latitudes y de distintos marcos referenciales socioculturales³⁵. De allí la importancia de la comunicación, ya que ha generado dinámicas cognitivas sin precedentes en el devenir internacional:

Cualquier ciudadano que lea el periódico se entera simultáneamente de una revolución en Chile, una guerra en África, una masacre en China, una hambruna en Rusia, y, en consecuencia, está más informado de lo que ocurre en el mundo que el Primer Ministro de hace cien años (Held, 1997, p.137).

Claro está que la ejemplificación de Held omite la manipulación en la información, la perspectiva subjetiva e interpretativa que los individuos o un colectivo emiten sobre los sucesos, esto nos puede quizás servir para dilucidar los múltiples problemas que un proceso de índole globalizante puede presentar en los sujetos, y que dicha interpretación o exaltación de elementos asumidos pueden estar supeditados a las ofertas que desde el poder de cualquier índole se ofrezcan, como por ejemplo, en las manifestaciones culturales que en primera instancia pueden presen-

34 La información emitida se origina desde procesos interpretativos, que muchas veces no son casuales, por lo que carece de objetividad.

35 Quiero ejemplificar en este punto la relación e integración de jóvenes quiteños con los de otras ciudades (Ambato, Cuenca, Manta), a partir de elementos comunes, y también el establecimiento de contacto con jóvenes de otros países de la región (Colombia, Venezuela), a partir de acciones colectivas que establecen vínculos y mayor información, perpetuados a partir de la tecnología y el Internet. Los intercambios informativos y las relaciones culturales establecidas son imperecederos a partir de la dinámica de la globalización cultural y tecnológica.

tarse en la juventud, como opciones alternativas o irreverentes, pero que se constituyen en una proyección de las sociedades y su ordenamiento.

El Estado se supondría que atiende de forma efectiva las demandas de sus poblaciones, entre otras: bienes, capital, imágenes, cultura, conocimiento, etc. (Held, 1997), pero habría que diferenciar las condiciones y las características de los Estados “desarrollados” que son a los que Held se refiere, y los que están en vías de desarrollo, como el ecuatoriano. Por su parte, los sudamericanos adolecen de provisión de bienestar en muchos campos; es allí cuando los individuos propenden a construir, desde sus argumentos, acceso a la información y elementos sociales, identidades en una globalización que los homogeniza, superponiendo sus estructuras, ya sean tradicionales³⁶ o modernas, lo que particulariza a la juventud latinoamericana frente a sus pares de las sociedades industriales.

La construcción de la cultura contemporánea supera a la noción de una nacional y estática, que debe ser perpetuada a cabalidad y que debe mantenerse completa para reproducir posicionamientos que conllevan la búsqueda de una esencia nacional, muchas veces establecida desde el poder con pretensiones de legitimar la dominación en términos de Max Weber y de extender esta noción a los sujetos que conforman una colectividad.

De esta manera podríamos apelar a la presencia de una *Supercultura* (Lull, 2019) que en la globalización se muestra de una forma discursiva, virtual y representativa, que se torna inherente en el imaginario colectivo-superando a la idea de comunidad nacional y donde las perspectivas individuales de construcción cultural crecen, pero siempre vinculadas a una matriz o a un entorno intrínseco. Para James Lull, científico social, el discurso se vale de la tecnología, la supercultura estaría supeditada al uso y al empleo tecnológico; para determinar ciertas condiciones de la cultura contemporánea, en beneficio de los productores de dicha tecnología, que en esa obsesión por el progreso de las

elites políticas en la región (Burns, 2000) llevan a imponer únicamente la razón instrumental en los sujetos (Quijano, 1990), jóvenes universitarios en este caso, quienes se asumen partícipes de la globalización tecnológica y cultural, pero a partir de un desanclaje y una deformación en la concepción del tiempo y el espacio (Giddens, 2002), a lo que habría que añadir la despolitización habitual referida por la muestra de los grupos focales realizados .

Para algunos autores el embate tecnológico define o ayuda a entender las circunstancias de la globalización, es decir, cómo la tecnología y la comunicación transnacional irrumpen para generar criterios, prácticas y discursos que llevan a los individuos a reconocerse, si es del caso, en actores de un entorno que trasciende lo local, para asentarse en nociones de una comunidad más extensa, pero finalmente imaginada, en el sentido que lo entiende Anderson (1993). De allí que los celulares y las computadoras portátiles generan una dinámica distinta en los grupos juveniles desde los noventa (Feixa, 2002), y que se tornan extenuantes y una forma de relacionamiento-aislamiento social en la actualidad. Es decir, la tecnología no solo se remite al ámbito comunicativo, sino que puede generar formas de identidad o efímera pertenencia en espacios, tiempos y circunstancias desanclados (Giddens, 2002) que dan nuevas significaciones al accionar de los sujetos en el momento de la interacción o de la congregación colectiva, propio de toda transición histórica.

Los aparentes vínculos que establece el proceso de globalización a través de la comunicación generan nuevas formas de organización social y de asumir los espacios en que las nuevas pautas organizativas se suscitan. Un ejemplo de ello es la manera en la que los jóvenes se vinculan con otros espacios y otros sujetos, pero de manera básicamente virtual, dicho involucramiento, “seudoparticipativo”³⁷, denota una variación, una construcción distinta en la forma en la que los jóvenes se asumen, aunque no lo aseveran de manera frontal o consciente, los jóvenes van conformando estructuras o formas sociales y comunicativas

36 Me refiero a tradicional en el sentido que plantea Giddens, es decir, sociedades de índole premoderno. Ver Giddens 2002.

37 Mi interpretación se basa en la observación realizada, los jóvenes disfrutaban con la tecnología, la acogen se sienten realmente inmiscuidos al participar en la Red, e intercambiar criterios y estableciendo contactos con sujetos del mismo rango etario.

que los aproximan a otros individuos que manifiestan acciones sociales y elementos culturales similares. A la vez se produce una manifestación de niveles de identificación y de auto-reconocimiento como jóvenes del siglo XXI, dichas formas pueden ser también construidas, y quizás de hecho lo son, por el manejo de la tecnología globalizada (redes, información, variaciones estéticas), evidente es lo que generan los procesos de comunicación inmediatez, generando una continua reestructuración en los sujetos y su percepción del espacio y la realidad, la que a su vez solo se manifiesta en mera modernización en Latinoamérica (Canclini, 2001).

Por otro lado, las nociones de pertenencia a una acción u organización sociopolítica se desvanecen en el momento que la intervención de aquella superestructura está basada únicamente en el instrumentalismo que persiste y se impone en los sujetos de estudio, acorde a la periodicidad histórica en la que se enmarcan. La globalización cultural y tecnológica al parecer produce continuas elaboraciones en los discursos y en las prácticas sociales, esto implica a los miembros de un conglomerado a nivel global: “Un cambio o transformación en la escala de la organización humana que enlaza comunidades distantes y expande el alcance de las relaciones de poder a través de regiones y continentes de todo el mundo” (Held y McGrew, 2003, p.13). Precisamente ese alcance de las relaciones de poder es el que devela que la globalización no ha cambiado en sí las lógicas de dominación de la guerra fría, donde la diferencia coercitiva entre las sociedades capitalistas y del socialismo real (Hobswabm, 2012) solo se diferenciaban por la hegemonía del Estado versus la del mercado y su propaganda (Malo, 1989).

Pero los cambios generados por la globalización en los últimos cinco siglos (Friedman, 2001) han producido el establecimiento de múltiples identidades; que cada vez superan la idea de una identidad homogénea, sustentada y subordinada a un Estado o a un grupo humano determinado que define y construye la identidad y su lógica.

El incremento de la fragmentación social contemporánea genera unas formas de identidades plurales (re)construidas que dan conocer sus aspiraciones,

demandas y objeciones que el Estado no puede solventar al mismo tiempo, lo que genera una “crisis de legitimación” (Castells, 2001) y que produce un desborde identitario, heterogéneo, y que trasciende a lo nacional. Parte de aquella pluralidad, aparentemente propia de la globalización, se manifiesta en los grupos de jóvenes que buscan legitimar su presencia en el contexto al que pertenecen o al que se ven invocados. A partir del reconocimiento y la diferenciación con la adultez, los jóvenes quizás buscan una legitimidad en los espacios urbanos, un posicionamiento, ya que lógicamente son parte del “orden social” (Durkheim, 2005) pero a partir de la diferenciación, porque los jóvenes consumen productos culturales (conciertos, ornamentos, formas discursivas que moldean una estética).

Los jóvenes universitarios se desenvuelven como miembros, a pesar de su disidencia en ciertos casos, de una colectividad local y global que los acoge y los rechaza, y que a la vez, los determina. Así, se podría establecer el hecho de que la globalización trae consigo elementos que reelaboran las nociones y la construcción de identidades que se conjugan, en pos de un *status quo* social que manifiesta, intrínsecamente, el consumo cultural y la utilización de la tecnología incluso como mecanismo de ascenso social y como elemento característico de la contemporaneidad, elemento que es utilizado con fluidez por los universitarios, pero con poca criticidad como expresaron los participantes de un grupo focal. Esa interrelación comunicativa se acrecienta a partir de los celulares, por ejemplo, variando las acciones de los sujetos subeditados a una mayor agilidad en la información doméstica en este caso, y que hasta hace solo unos lustros, era una interrelación más presente en los espacios sociales.

El conocimiento de eventos, hechos y acciones que se vinculen a lo joven se produce de manera más veloz que en los noventa. Las nociones del espacio o de la agilidad informativa de los jóvenes universitarios es distinta a la forma en que los jóvenes del siglo pasado asumían su condición o se relacionaban, esto produce un mayor emerger de los estudiantes en lenguajes que antes estaban marginados o pospuestos, y que de una u otra forma parecería que son más admitidos en espacios laborales secundarios, pero que



a la larga los sigue relegando por las consabidas relaciones sociales de producción que en Latinoamérica mantienen una cuota de un tradicional precapitalismo (Cueva, 1977).

La importante cantidad de jóvenes en el actual Ecuador es mermada por la premura informativa, la

2. ¿Jóvenes globalizados?

El crecimiento demográfico, la implementación de ofertas y valores simbólicos y culturales, han convertido a estas sociedades latinoamericanas en algo más cosmopolitas, siempre bajo el influjo, sobretodo norteamericano (Cueva, 1997). Sociedades que han acogido, sin mucho discernimiento, manifestaciones de diversa índole, lo que se proyecta sin duda en la juventud universitaria en esa lógica productor-consumidor (Marcuse, 2016). De hecho, los grupos focales del estudio mencionaban en algunos casos que estudian una carrera técnica, como mecanismo para salir de su condición de pertenecer a una clase media baja.

De esta forma, quizás en el caso ecuatoriano la capital sea junto a Guayaquil y Cuenca, un reducto que pueda emanar características de cierto involucramiento a una globalización cultural a partir de la presencia de elementos tecnológicos, simbólicos y de consumo que podrían encontrarse en cualquier metrópoli de un país desarrollado. La diferencia radica en las construcciones sociales y epistémicas que la sociedad andina o litoral presentan, donde las percepciones y las acciones de los individuos, y por ende colectivas, proveen de singularidades en el momento de conjugar elementos de la llamada globalización cultural con las condiciones idiosincrásicas de los sujetos que se desenvuelven en una sociedad desanclada (Giddens, 2002), y a la vez cohesionada por fetiches³⁸ o transgresiones culturales³⁹, siendo esto coercitiva y conservadora hacia expresiones que disientan con lo establecido.

masificación y la ausencia de espacios sociales para su devenir. Lo que conlleva una paradoja del globalismo que en su discurso se ufana por pluralidad y democracia, pero que termina homogeneizando e imponiendo el proyecto hegemónico occidental, según sus detractores (Held, 2003).

La idea de una globalización instaurada a cabalidad en la sociedad ecuatoriana es muy discutible, no solo por las pretensiones homogeneizadoras y desgastadas del término, sino también por lo esencial que es el legado de distintas herencias y tradiciones culturales que han determinado las condiciones de una sociedad mestiza en un sentido cultural que presencia un acontecer que es el resultado de variables que se conjugan en lo tradicional y moderno (Giddens, 2002), con sus contradicciones, paradojas y categorías de representación y acción social⁴⁰.

Por ejemplo, Quito en sí podría ser una ciudad “glocalizada” (Laclau, 1996) por su condición de albergar la mayoría de la burocracia estatal por la presencia de espectros tecnológicos y de masificación; donde las intenciones de establecer una identidad han crecido a la vez que se diluyen y donde, ante el desarraigo, la diferenciación sociocultural, económica y simbólica prima. A su vez, es una urbe marginada históricamente con respecto a otros espectros poblacionales, por ejemplo, Lima o Bogotá, en el sentido de prácticas institucionales, políticas, culturales y simbólicas desde su origen colonial, es quizás por lo que los sujetos insisten en establecer un anonimato perverso, que se desarrolla ante la presencia y el cobijo de colectivos, donde los individuos creen calzar ya sea desde el fútbol, la música; o las relaciones productivas.

38 Utilizo el término fetiche para describir las idolatrías que la sociedad puede establecer en distintas categorías de clase e identitarias, ya sea a partir de los bienes materiales o las manifestaciones simbólicas.

39 La trasgresión cultural desde mi perspectiva, puede responder a la negación consciente de ciertos elementos culturales, a la vez que se los mimitiza, pero negándolos de forma casi inconsciente, en las acciones y manifestaciones de índole cultural, elemento fundamental del mestizaje cultural en una sociedad poscolonial.

40 Asumo la noción de Weber, en el sentido de acciones que parten del individuo como miembro de una sociedad. El sujeto visto como el punto de partida de la acción social.

Por otro lado, experimenta la presencia de individuos de distintas proveniencias étnicas, culturales y de clase; ya sea en nativos o extranjeros, hecho que provee a la ciudad de matices y categorías semánticas, y que generan una serie de desinencias identitarias, confusas, disímiles y complejas, a la vez mantienen o adoptan las características sustanciales de una tradicionalidad que no deja de abandonar los centros comerciales, salas de cine o vías de interacción inertes, superfluas o vitales.

Es importante la referencia ya que el caso estudiado, donde confluyen jóvenes de provincia, se desenvuelve en Quito. Dentro de las variaciones espaciales, culturales y de consumo que determina la ciudad, se encuentran los jóvenes como espectadores y participantes de las condiciones que ofrece la urbe, y la manera en como esta, a través de su sociedad, interpreta los elementos y características que conjugan lo arcaico con lo innovador y lo tradicional con lo moderno; es allí donde los jóvenes mimetizan su proceder, a partir del uso de la tecnología, el consumo masivo, léxico y conducta de la emanación de rasgos idiosincrásicos tácitos e inherentes como sujetos miembros de un espectro socio-cultural determinado.

La percepción que los adolescentes asumen de la ciudad tiene sus variables, pero quizás coincidan en el hecho de que es un espacio que les permite una paradójica mimetización como seres urbanos, que son la proyección de un lugar que establece distinciones entre individuos de diferentes proveniencias y que se conjugan en la sociedad, como estudiantes en este caso.

CONCLUSIONES

Se realizó un esbozo sobre las concepciones acerca de la globalización y la juventud contemporánea a través del caso de los estudiantes de la Escuela Politécnica Nacional, visto a estos como sujetos que son el resultado del momento histórico y social que viven y

Estos también son el resultado o los actores de una globalización cultural, ya que en ellos se ven reflejadas las prácticas que este proceso, para bien o mal, provee desde una perspectiva teórica como la que ha sido abordada en ciertos fragmentos del presente artículo. Los jóvenes en sí, son la manifestación de una instancia global porque acceden y asumen prácticas de personalidad, comportamentales y de consumo a partir de sus condiciones psico-sociales, culturales y económicas, establecidas claro está, desde una cultura hegemónica como la anglosajona, y que son asimilados a veces de forma voluntaria e inevitable por los sujetos, los que a la vez conjugan las características asumidas con rasgos propios de una sociedad como el tradicionalismo religioso o el estrecho y dilatado vínculo de los individuos hacia sus familias, incluso en una edad adulta. Así, “se conjugan con la dinámica de la urbe y se despegan de las relaciones sociales y de su contexto local de interacción, reestructurándolo en diversos intervalos espacio-temporales” (Giddens, 2002, p.32).

La reestructuración, desarraigo de las relaciones, valores y costumbres habituales tornan a los jóvenes en sujetos propicios para vislumbrar esa compenetración paradójica y contradictoria entre su legado de tradicionalismo poscolonial⁴¹ y su proceder y auto-identificación como jóvenes “posmodernos” que emplean una innovación tecnológica y conductual en su rutina, en su percepción de los espacios y en su conciencia, como individuos pertenecientes a un contexto y a un proceso histórico determinado en un espacio social andino en los albores del siglo XXI.

que se insertan en el proceso global desde una sociedad andina y latinoamericana.

Se utilizó un extenso estado del arte para contextualizar los ejes planteados, a la par que se han conjugado reflexiones interpretativas basadas en la

41 Empleo el término en una aproximación a los postulados de Edward Said. Mi interpretación se vería avocada a estos, en el sentido de entender a un tradicionalismo pos colonial como el resultado de un proceso que tuvo su origen en la colonia y que se proyecta hasta estos días, a partir de aspectos simbólicos y culturales, independientemente de sus connotaciones negativas. Los jóvenes pretenden distanciarse de dichos aspectos, a partir de su vocación por la cultura y la tecnología de este siglo.

bibliografía utilizada, desde donde se piensan ciertas condiciones sociales contemporáneas a través de los estudiantes universitarios que son partícipes de prácticas socioculturales en medio del embate tecnológico y las variaciones espaciotemporales propias de aquella modernidad tardía que se ejerce desde las sociedades industriales o de la modernización, sin modernidad latinoamericana.

Queda pendiente, para un segundo momento de esta investigación, incorporar reflexiones sobre la universidad y la sociedad en un contexto global. Pero este primer momento investigativo es un adecuado acercamiento, sobretodo teórico e interpretativo, a las temáticas y al estudio de caso planteados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (2012). *Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bull, H. (2002). *The Anarchical Society: a study of order in World politics*. New York: Palgrave.
- Castells, M. (2001). *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI editores.
- Cueva, A. (1977). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- _____ (1997). *Entre la ira y la esperanza*. Bogotá: Planeta.
- Durkheim, E. (2005). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Evans, P. (1997). *The Eclipse of the State in World Politics No. 48*. Cambridge.
- Feixa, C. (2002). *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Friedman, J. (2001) *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- _____ (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza editorial.
- Held, D. (1997) *La democracia y el orden global*. Buenos Aires: Paidós.
- Held, D. y McGrew, A. (2003). *Globalización/Antiglobalización*. Barcelona: Paidós.
- Hobsbawm, E. (2012). *Historia del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Lull James (2019). *Supercultura para la era de la comunicación*. James Lull
Online. <http://www.jameslull.com/supercultura.html>
- Malo González, H. (1989). *Pensamiento filosófico*. Quito: PUCE- CEN.
- Marcuse, H. (2016). *El Hombre Unidimensional*. Barcelona: Planeta.
- Mcluhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Quijano, A. (1990). *Modernidad y Utopía*. Quito: El Conejo.
- Said, E. (2016). *Orientalismo*. Madrid: Debolsillo.
- Touraine. A. (2015). *Crítica de la Modernidad*. México: FCE.
- Weber, M. (2017). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.



LA GOBERNANZA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia Garzón Daza

Patricia Rodríguez Parra

RESUMEN

La gobernanza en las Instituciones de Educación Superior (IES) constituyen la génesis administrativa y de calidad en la evolución de las instituciones educativas en entornos globales e internacionales, los cuales cada vez son más competitivos, organizados y provistos de un sin número de herramientas que intensifican los modelos de calidad en busca de la excelencia educativa como un compromiso social que engrandezca la actividad que allí se desarrolla. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar los avances del gobierno corporativo en las IES desde la Ley 1188 del 2008, por medio de la cual se reguló el registro calificado, hasta la formulación del Decreto 1330 de 2019, el cual reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y los principios de gobernanza y gobernabilidad, que permitan responder a las exigencias de calidad de la educación superior en un contexto local, regional y global; así como el Acuerdo 02 de 2017 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) por medio del cual se establece la Política Pública para el mejoramiento del gobierno en las Instituciones de Educación Superior. Asimismo, el estudio se estructura a partir de un diseño metodológico que se centra en un análisis descriptivo que brinda una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen.

PALABRAS CLAVE

Gobernanza, gobernabilidad, administración académica, acreditación, educación

ABSTRACT

Governance in Higher Education Institutions (IES) constitutes the administrative and quality genesis in the evolution of educational institutions in global and international environments, which are increasingly competitive, organized and provided with a number of tools that intensify quality models in search of educational excellence as a social commitment that enhances the activity that takes place there. In this sense, this article aims to analyze the progress of corporate governance in HEIs since Law 1188 of 2008, through which the qualified registry was regulated, until the formulation of Decree 1330 of 2019, which regulates the system of quality assurance of Higher Education and the principles of governance and governability, which allow responding to the quality requirements of higher education in a local, regional and global context; as well as the Agreement 02 of 2017 of the National Council of Higher Education (CESU) means of which the Public Policy for the improvement of the government in the Institutions of Higher Education is established. Likewise, this article is structured based on a methodological design that focuses on a descriptive study that provides a good perception of the functioning of a phenomenon and the ways in which the factors or elements that compose it behave.

KEYWORDS

Governance, governance, academic administration, accreditation, education

Introducción

La gobernanza en las instituciones educativas se integra, a partir de una serie de parámetros que involucran diferentes aspectos, necesarios para garantizar la administración educativa en términos de calidad, excelencia y continuidad de cada uno de los procesos involucrados en el desarrollo educativo. Sin embargo, identificar cada uno de los componentes que articulan el gobierno corporativo en la educación superior, determinando roles, funciones y características de cada uno de éstos, requiere una gran cantidad de tiempo, dedicación y recursos. En aras de lograr tal finalidad, el gobierno nacional por medio del Decreto 1330 de 2019 dentro de las condiciones de calidad institucionales busca afianzar los procesos encaminados al cumplimiento de la misión institucional, a través de los principios de gobernabilidad y gobernanza de las Instituciones Educación Superior (IES) en el país; aunado al Acuerdo 02 de 2017 que se orienta el mejoramiento del gobierno en las IES.

Lo anterior teniendo en cuenta que el gobierno en las IES según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) comprende:

... las estructuras, relaciones y procesos a través de los cuales, tanto a nivel nacional como institucional, se desarrollan, implementan y revisan las políticas para la educación terciaria [...] comprende una red compleja que incluye el marco legislativo, las características de las instituciones y cómo éstas se relacionan con todo el sistema, cómo se asignan los recursos y de qué manera rinden cuentas por la manera en que lo gastan, así como estructuras y relaciones menos formales que dirigen e influyen en el comportamiento... (Consejo Nacional de Acreditación, 2017, pág. 10)

De esta forma, el gobierno a través de los lineamientos de acreditación institucional, constituyen los factores transversales que tienen estrecha relación con los 12 factores de calidad, que se condensan en: factor misión y proyecto institucional, docentes, procesos académicos, investigación y creación artística, visibilidad nacional e internacional, bienestar institucional, pertinencia e impacto social, organización, gestión y administración; procesos de autoevaluación y autorregulación; planta física y recursos de apoyo académico, recursos financieros.

Elementos todos, que integran los componentes de la gobernabilidad en la educación superior que apuntan a la “credibilidad, compromiso, calidad, pertinencia social, plan de desarrollo y formalización institucional; participación de la comunidad académica, financiación, remuneración, estímulos, infraestructura física, modernización administrativa y financiera y el orden público” (Restrepo, 2015, pág. 5). Así, cada uno de los componentes que tiene la gobernanza deben tener estrecha relación con el Estado, demás autoridades y la sociedad para establecer diferentes estrategias que determinan el futuro administrativo, social, económico y académico.

Es por ello, que la educación superior debe propender por una buena gobernanza que incorpore dentro de sus lineamientos, una moderna estructura administrativa, que a su vez integre los principios de transparencia, eficiencia, participación y responsabilidad; para ello, se requiere de la autonomía que les permita a las instituciones tener la capacidad de tomar sus propias decisiones.

De esta forma, se da paso a la parametrización de los componentes de la gobernanza, con el fin de identificar cómo se articula el tema de gobierno corporativo con las IES, definiendo una guía para las mejores prácticas en la materia.

1. Una aproximación conceptual a la gobernanza universitaria

La gobernanza se identifica no solo como un objeto de investigación en varias disciplinas, sino también se utiliza como categoría analítica para explicar los mecanismos de la coordinación de actividades de

los distintos actores en un campo determinado. Sana-huja (2011) define la gobernanza a partir tres pilares: el diálogo político, la cooperación al desarrollo y el comercio. Dichos pilares, se establecen dentro del ámbito político de la gobernanza democrática y pueden entender como sigue:

La consolidación de las instituciones democráticas y el Estado de derecho, la reforma del Estado de derecho, la reforma del estado, el respeto y vigencia de los derechos humanos, y el “buen gobierno”. En el ámbito económico, el apoyo a la integración regional, respaldando el fortalecimiento institucional, la coordinación de políticas, la participación de la sociedad civil, y el acceso a mercados externos. En el ámbito social, la lucha contra la pobreza y la exclusión social, a través del concepto de “cohesión social”. Finalmente, en lo referido a la gestión de las interdependencias, se han mantenido como prioridades la protección del medio ambiente, la lucha contra las drogas ilegales, y la prevención y respuesta frente a desastres naturales. Temas transversales, como la igualdad de género y la lucha contra la discriminación de indígenas afrodescendientes y minorías también han tenido continuidad (Tassara y Zuluaga, 2013, pág. 29).

En este sentido, la noción de gobernanza se usó inicialmente en las ciencias económicas con el fin de describir mecanismos de coordinación y dirección en el marco de los procesos económicos, donde nace el término clave de gobernanza corporativa (Barbara, 2011, pág. 29). De allí, su implementación seguiría expandiéndose a otras disciplinas como las ciencias políticas, las relaciones internacionales, con nuevas definiciones del papel estatal y sus tareas en las sociedades occidentales del estado de bienestar. Así, la perspectiva de gobernanza se centra en cambios en la relación entre Estado, la economía y la sociedad.

Dicha expansión, condujo a la gobernanza institucionalista a generar un amplio “enfoque de los procesos de autorregulación social y formas de cooperación entre lo público y los actores privados, teniendo en cuenta el papel de los actores sociales en los procesos de toma de decisiones, los cuales se reconocen

como *stakeholders*” (Barbara, 2011, pág. 23). De igual forma, Morduchowicz y Arango (2007) definen el concepto de gobernanza “como el conjunto de instituciones que condicionan y posibilitan la acción política y social, contribuyendo a la gobernabilidad a incluir nociones de transparencia, eficiencia, participación, responsabilidad, estado de derecho y de justicia” (pág. 15). De esta forma, el término de gobernanza significa exclusivamente procesos de regulación y coordinación orientados al bienestar que ayudan a resolver problemas sociales.

Ahora bien, la gobernanza en el sector educativo colombiano se liga a connotaciones actuales que buscan las mejores condiciones de vida en todo sentido para cada una de las personas que integran la educación superior, con el fin de redefinir cómo son y cómo deberían ser las relaciones y las responsabilidades del Estado, la sociedad y la economía (Morales, Noel, Prieto, y Francia, 2016, pág.66).

La gobernanza en la educación superior, “se refiere a la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente y a sus relaciones con entidades externas con el fin de asegurar los objetivos de la educación superior” (Brunner, 2011, pág. 139). Es por ello, que en la educación superior la gobernanza, tiene como desafío encontrar la legitimidad que genere y mantenga la creencia en que las acciones que se toman constituyen procesos apropiados para tomar decisiones, cubrir las demandas y adaptarse a los requerimientos y necesidades de la institución de modo que sus integrantes se beneficien.

En este sentido, el “Estado colombiano de cara a la educación superior participa de todas las formas posibles para ampliar y diversificar la educación superior, en pro de usar más intensamente el conocimiento para innovar la economía, políticas y cultura” (Brunner y Aníbal, 2016, pág. 17). Lo anterior, en consonancia con las exigencias de la globalización del conocimiento, dentro de la cual, la gobernanza contribuye a comprender mejor las problemáticas sociales, como también la base para asimilar *¿cuál es la apuesta que le están haciendo los diferentes países de Europa, Latinoamérica, para mejorar los indicadores en la educación superior?*, enfocado en la autonomía universitaria.



Sin embargo, en la actualidad es difícil definir un modelo de gobernanza en el país que vaya más allá de lo definido en materia de investigación y más teniendo en cuenta la aparición de nuevas herramientas como los U-map y U-multiranks que “brindan transparencia a las otras dimensiones y a mejorar sus condiciones que faciliten la autoevaluación y los planes de mejora, articulándolos con las necesidades sociales de los estudiantes y el país” (Morales, Noel, Prieto, y Francia, 2016, pág. 5).

Conforme lo anterior, para el Ministerio de Educación Nacional (2013), la gobernanza involucra dos

“dimensiones fundamentales: el grado de autonomía institucional que permite operar de manera dinámica y flexible y las modalidades de selección del rector y del equipo de liderazgo, las cuales determinan las orientaciones y la capacidad de transformación de las universidades” (pág. 27); aspecto que se complementa con los principales criterios usados para evaluar las cuatro categorías de la autonomía universitaria: la autonomía organizacional, la autonomía financiera, la autonomía en el manejo de los recursos humanos, y la autonomía académica. Dichos criterios se sintetizan de acuerdo con Estermann, Nokkala, y Steinel, (2011) a partir de la *Tabla 1*:

Tabla 1.
Autonomía Organizacional

Autonomía organizacional	Autonomía financiera	Autonomía recursos humanos	Autonomía académica
Procedimiento de selección para el Rector.	Compromiso de largo plazo de financiación pública	Capacidad para decidir sobre los procedimientos de contratación (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Capacidad para decidir el número total de estudiantes
Criterios de selección para el Rector	Presupuesto global o presupuesto discriminado por categoría de gastos	Capacidad para poder decidir sobre el salario (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Capacidad para seleccionar estudiantes
Despido del Rector	Posibilidad de solicitar préstamos y financiamiento	Capacidad de decidir sobre los despidos (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Autonomía para empezar, diseñar y terminar programas académicos.
Duración del Mandato del Rector	Posibilidad de poseer infraestructura física	Capacidad para decidir en promociones (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Autonomía para decidir el idioma de enseñanza.
Inclusión y selección de miembros externos en la junta directiva	Posibilidad de cobrar tasas de matrícula para Estudiantes pertenecientes a los programas de Maestrías y Doctorado.		Autonomía para seleccionar los mecanismos y las agencias de aseguramiento de la calidad
Autonomía para cambiar la(s) estructura(s) académica(s)	Posibilidad de cobrar tasas de matrícula para Estudiantes no pertenecientes a programas de Maestrías y Doctorado.		

Fuente: Estermann, Nokkala, y Steinel, (2011) *University Autonomy in Europe II. The Scorecard. European University Association. pág. 20*



De acuerdo con la tabla anterior y articulando lo expuesto por las diferentes fuentes se presentan una serie de similitudes a nivel internacional que elevan los estándares de la gobernanza en la educación superior, pues utilizan los mismos aspectos: organizacional, financiera y económica, administrativa y académica. Debido a que cada institución ajusta estos conceptos a su misión y visión, se hace necesario integrar otros aspectos relevantes como la excelencia, la calidad, la pertinencia social, entre otros.

Por consiguiente, la planeación de un buen gobierno deberá partir del estudio estratégico de los componentes que permiten el logro de proyectos y que responden a la ideología de la institución y a sus componentes humanos y físicos. Sin embargo, estos detalles específicos constituyen una obligación de quien esté en cabeza de la ejecución de la gobernanza, sea a través del consejo académico, junta directiva o cuerpo rector. En cuyo caso se desarrolla la articulación de la gobernanza en la educación superior, por medio de elementos transversales para todos y que constituyen una base para el desarrollo de un “buen gobierno”.

Además de las definiciones ya mencionadas, “la gobernabilidad parte del logro de objetivos como la profesionalización del país, la producción de conocimiento, la articulación con las demandas sociales y el incremento de cultura” (Orozco, 2017, pág. 78). Al respecto y según lo estipula el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014) *Acuerdo por lo Superior 2034*, el país ha avanzado en la configuración de sistemas de fomento de información y calidad, consolidando un sistema de aseguramiento de la calidad, como responsable de los registros calificados en la educación superior.

Al respecto, el CESU mediante el Acuerdo 02 de 2017 promueve la Política Pública para el mejoramiento del Gobierno en las IES, definiendo los principios que integran el buen gobierno, en pro de cualificarlo y asegurar la más alta calidad y pertinencia en el cumplimiento de sus funciones misionales. Razón por la cual, en el artículo 2° integra los conceptos básicos sobre un buen gobierno, los cuales hacen referencia a la autonomía, gobierno institucional, código buen gobierno, máximo órgano colegiado de gobierno, gober-

nabilidad, gobernanza, grupos de interés y rendición de cuentas.

Así, para los fines del presente artículo, se toman los conceptos de gobernabilidad y gobernanza que a la letra dicen:

... Artículo 2° Acuerdo 02 de 2017.

Gobernabilidad: es el conjunto de condiciones y recursos que posibilitan a un órgano colegiado de gobierno y a un directivo el ejercicio real y legítimo del poder que formalmente se le ha entregado para el cumplimiento con calidad y pertinencia de los objetivos y los fines asignados en un contexto institucional específico.

- El ejercicio real del poder requiere la legitimación de los diversos grupos de interés que se expresa en:
- La competencia e idoneidad para gestionar la entidad en el logro de los objetivos estratégicos, eficiencia y eficacia.
- El cumplimiento de principios y valores éticos y la priorización del interés general sobre los particulares. Integridad
- Los espacios de construcción colectiva para crear una visión compartida institucional y de comunicación para hacer visible la forma como se gestiona y los resultados obtenidos. Participación y transparencia.

La gobernabilidad debe ser favorable en el sentido de que fomente que la institución tenga una visión estratégica, tenga innovación y flexibilidad en sus procesos, y que permita que las instituciones tomen decisiones y administren sus recursos sin ser obstaculizadas por reglas burocráticas; en suma, es la coexistencia activa de los elementos de gobierno institucional y de las condiciones y recursos de gobernabilidad, en una institución.



Esquema de Gobernanza para las Instituciones de Educación Superior

En el presente apartado se abordan diferentes concepciones de la gobernanza y su aplicabilidad hasta llegar a la gobernanza académica y su alcance, conforme al marco normativo vigente.

Gobernanza – Organizacional

Uno de los elementos primordiales de la gobernanza es la parte organizacional, que permite la construcción de las bases para el plan de desarrollo y la formalización institucional. En este sentido, una prioridad para la universidad desde la organización es la inclusión, la transparencia y la responsabilidad para ayudar a la democracia, el Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos. De esta forma, la restauración del tejido social y la democratización de las universidades forma el eje fundamental para la presencia de una autonomía universitaria cercana a cualquiera de las personas que fomente la visión educativa de la sociedad (Rodríguez, Carruyo, y Ureña, 2012, pág. 65).

Adicionalmente, otro factor importante dentro de la parte organizacional es la capacidad de descentralización de las funciones, vista como un medio para alcanzar las metas. Incluso cuando al cuerpo rector de las instituciones se le da total autonomía es fundamental la descentralización democrática como un medio de mayor eficiencia porque las decisiones pueden ser rápidas y pertinentes para las necesidades locales, contribuyendo a la transparencia y el incremento de procesos de consulta ciudadana y estudiantil.

Otra instancia dentro del ámbito organizacional de la gobernanza radica en la planificación, la participación y el gobierno local. Estos procesos se relacionan directamente con la capacidad de orientación estratégica y apuntan a cohesionar visiones y orientaciones de una pluralidad de actores para la construcción de procesos deliberativos selectivos al interior de cada política entre los ciclos de formación y formulación. Así, las competencias políticas entre partes diferenciadas en las instancias institucionales de la representación: “absuelve dos imperativos, depura el proceso decisional mediante la argumentación y contra argumentación de opciones de política; pone en juego una lógica deliberativa que fortalece la generación de op-

ciones selectivas por parte de la sociedad” (Echeverría, 2011, pág. 37).

Ahora bien, la organización en la gobernanza permite definir diferentes tipos de “governabilidad que dan una dinámica única a las instituciones educativas, permitiendo la pluralidad en la manera de ejecutar el gobierno. Asimismo, promueve la participación de la sociedad civil en todos sus niveles: nacional, local, internacional y regional” (Martínez, 2011, pág. 76).

Lo señalado hasta ahora, se complementa con los principales tipos de gobernanza, que son: la gobernanza global, cooperativa, y proyectiva. Para el primer caso es importante debido a las preferencias, a pesar de la globalización, la cual es una respuesta lógica al aumento de las cuestiones sobre la gobernanza mundial, puesto que, en la economía mundial como entidad en vías de rápida uniformización, no conservan una visión tradicional de la economía, que refleje los principios de sus dos dimensiones: la integración y la solidaridad de un destino común. En este caso, los sistemas globales de gobierno tienen la capacidad de autorregularse siguiendo las mismas pautas de sistemas sociales. Es decir, el sistema de “gobierno trata de garantizar su propia estabilidad neutralizando los sistemas de su entorno” (Martínez, 2011, pág. 77).

Por su parte, la gobernanza cooperativa basa su modelo de gobierno en el cooperativismo. Los cuales en muchas oportunidades han fracasado de manera repentina por problemas que han estado presentes durante mucho tiempo sin ser detectados. Para Bengoetxea (2011): “la gobernanza cooperativa es el conjunto de procesos, costumbres, políticas, leyes e instituciones que afectan el cómo se dirige, administra o controla una empresa” (pág. 27), debido a que integra las relaciones entre muchos agentes que buscan el buen funcionamiento de la institución como empleados, clientes, inversores, estudiantes, entre otros.

Finalmente, se tiene la gobernanza proyectiva, que según lo señala Rodríguez, Carruyo, y Ureña (2012) hace referencia a la gobernanza que se usa en la industria, describiendo los procesos que se necesitan para un proyecto exitoso.



Gobernanza – Financiera: de acuerdo con la Agenda Colombia, la más educada al 2025, la gestión financiera se debe fortalecer a partir de la creación de un sistema integrado que, a su vez, sea capaz de establecer una diversificación de las fuentes de financiamiento, a fin de lograr flexibilizar la estructura de sus presupuestos, reducir la dependencia de una o pocas fuentes de financiación y sus naturales comportamientos de subida y bajada, según el entorno macroeconómico (Martínez, 2016, pág. 78).

En consecuencia, se deben generar estrategias que guíen por el buen camino para la sostenibilidad financiera y la rendición de cuentas, para lo cual la gobernanza debe garantizar la sostenibilidad financiera, cumpliendo las metas propuestas y exigidas por la propia junta directiva abarcando los aspectos propios de la educación superior, la investigación, las extensiones culturales, el desarrollo y mantenimiento de infraestructuras y las cuentas por pagar de tipo operativo. Para ello, se deben tener elementos fundamentales para mantener un adecuado curso financiero dentro de los sistemas de educación superior, exponiendo las siguientes directrices de acuerdo con Carrasco (2017):

- Los sistemas de educación superior requieren una financiación adecuada. La inversión pública debe protegerse, ya que se trata de un gasto que impulsa su crecimiento.
- Es importante diversificar las fuentes de la educación superior y lograr el máximo provecho de los recursos invertidos.
- Los retos de la educación superior requieren una gobernanza más flexible y unos sistemas de financiación que equilibren la mayor autonomía de las instituciones docentes y la responsabilidad de todos los interesados (pág. 115).

Para poder dar cumplimiento a las anteriores sugerencias administrativas de las finanzas de la IES y su gobernanza es necesario tener claro que la financiación de la educación en Colombia se da a través de los ingresos propios de cada institución a partir de los diferentes cobros por derecho a matrículas, participa-

ción de proyectos y prestación de servicios. Además, se cuenta con el presupuesto nacional, las entidades territoriales y los entes de cooperación internacional. Estos recursos dan mayor flexibilidad al manejo de la administración financiera a partir de la gobernanza (García, 2018, pág. 43).

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, podemos afirmar que la gobernanza permite administrar con autonomía las finanzas, de forma que se pueda realizar ajustes e innovar en materia financiera y cumpliendo las metas de la institución. Para lograrlo es necesario tener planes de respaldo que le generen niveles de holgura en las finanzas en momentos de crisis, con el fin de terminar los años fiscales ejecutando efectivamente el presupuesto y elevando el valor propio de la institución. De ahí que el esquema de financiamiento de la educación superior opera con mecanismos dirigidos a la oferta y a la demanda, debido al carácter mixto del sistema (CESU, 2014). Así la estructura financiera de las IES tiene una fuerte dependencia de los ingresos por matrículas lo que equivale en gran parte a sus ingresos por semestre.

Esto implica que la docencia depende de las matrículas por lo que existe una relación directa entre los estudiantes y el cuerpo docente, por lo que mejorar la calidad de la educación, invertir en infraestructura, la creación de nuevos programas y generar desarrollo institucional depende de los ingresos por las matrículas.

En consecuencia, la relación entre las finanzas y los recursos humanos, en especial los que les dan a las instituciones su buen nombre – **los docentes** – requiere de un conjunto de interacciones en los que se pueda establecer un lineamiento directo entre el financiamiento y la calidad educativa.

Gobernabilidad – Recursos humanos: los recursos humanos dependen de la capacidad de financiamiento de las universidades- Se puede establecer una relación directa entre el costo de la matrícula y el cuerpo docente, ya que de esto depende que la universidad pueda contratar docentes de mayor calidad, elevando el estándar de educación impartido en la institución. Además, se requiere de total autonomía en la gobernabilidad para tomar decisiones que res-

pondan a los estándares de calidad impuestos por el MEN y el CESU. Conforme a lo anterior, una de las partes fundamentales de la gobernanza universitaria es la contratación y exigencias a los docentes. Así, la utilización más flexible de “recursos humanos, bajo un enfoque interdisciplinar, la búsqueda de sinergias y la superación de estamentos cerrados en la contratación de docentes, le permite a la institución la adaptación al nuevo entorno social, educativo y tecnológico” (Schmal y Cabrales, 2018, pág. 833).

El CESU (2017), a través de Acuerdo No 02, establece la política pública para el mejoramiento del Gobierno en la educación superior, la cual, al respecto y la institucionalidad, ejerce poder al legitimar diversos grupos de interés que se expresan en la necesidad de incrementar las competencias e idoneidad para gestionar la entidad en cumplimiento de valores éticos y la priorización de la integridad de tal forma que se enfoque la contratación docente a quienes posean mayor experiencia y conocimiento del tema. Luego, según Giraldo, Abad y Díaz (2010), el Consejo Nacional de Acreditación determina “la naturaleza de la calidad en un concepto multidimensional, que depende en gran medida de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada” (pág. 13). Así la calidad en los recursos humanos desde la gobernanza se centra en actividades principales de enseñanza, de formación e investigación.

Por otra parte, la gobernanza en las IES debe, al igual que la docencia, permitir al cuerpo rector tomar decisiones de contratación y despidos conforme a los objetivos de la institución. De igual forma, la pertinencia y autonomía sobre la contratación le permite ejercer el mismo derecho con la contratación del gobierno universitario y del personal administrativo, a fin de garantizar la operatividad de la universidad.

Gobernanza – Académica: la gobernanza de las IES se establece para incrementar y acreditar dentro de un sistema de calidad la educación en el país. Esto implica un mejoramiento continuo en la academia, a fin de poder elevar los estándares de competitividad de los egresados a nivel internacional. Para ello, la gobernanza requiere de autonomía para definir, crear, modificar y desarrollar programas académicos que

cumplan con las necesidades del mercado laboral y que permitan una formación interdisciplinaria y flexible para los estudiantes. En consecuencia, para Brunner (2011) una red académica es como una columna vertebral con el sector productivo, el gobierno y la comunidad.

En cuyo caso el Decreto 1330 de 2019 es determinante; toda vez, que dentro de su compendio de artículos incluyó los mecanismos para que el Consejo Nacional de Acreditación “tenga en cuenta la información reportada por las instituciones en los procesos de registro calificado. ‘Esto evitará la duplicidad de procesos’” (El Tiempo, 2019, pág. 1).

Adicionalmente, el Decreto 1330 de 2019 contempla la promoción de la oferta de programas, teniendo en cuenta las necesidades de la población y el territorio, permitiendo con ello, la adaptación de la oferta en forma específica y orientada a cumplir una finalidad, y no a continuar con los programas de extensión que exigían un registro por cada modalidad. Esto permitirá que las universidades les apuesten a programas que sean funcionales y orientados a necesidades específicas.

Al respecto es preciso mencionar que las solicitudes de registro calificado se centran particularmente en la verificación y evaluación de quince condiciones de calidad dadas en la Ley 1188 de 2008. Con la norma derogada – Decreto 1295 de 2010 –, cada vez que una IES solicitaba un registro calificado, se verificaban y evaluaban el cumplimiento de las quince condiciones. Con el nuevo Decreto se plantea dos etapas en el procedimiento para atender las solicitudes de registro calificado – prerradicación y radicación –.

Otro elemento determinante del Decreto es que orienta a las instituciones en ofrecer diferentes niveles de investigación. Es decir, el tratamiento en investigación debe ser acorde con la modalidad de formación; por ello, no es lo mismo la investigación en una institución técnica, tecnológica y universitaria.

Se puede decir entonces, que el objetivo del Decreto 1330 de 2019 es prestar una serie de servicios de intermediación, consultoría, transferencia y difusión del conocimiento y la investigación, que permitan al

cuerpo docente establecer una comunidad académica apalancada por la gobernabilidad y que apoye directamente a la universidad. Por consiguiente, establecer mecanismos de gobernabilidad de cara a las pretensiones académicas de las IES, prioriza sus componentes formativos y programáticos. Al respecto Kehm (2011), establece tres factores académicos desde la gobernanza:

El equilibrio entre la docencia y la investigación, la comunidad y la satisfacción de las demandas y expectativas de la sociedad en general; la universidad en red, como parte de un conglomerado de alta diversidad estructural, en la cual exista la reciprocidad, la confianza y el compromiso y, por último, la cultura empresarial depende de la dirección reforzada, la financiación diversificada en proyectos de investigación y un cuerpo académico estimulado (pág. 353).

Luego, es necesario que el gobierno universitario, a partir de estas premisas pueda vislumbrar el panorama que ofrece la capacidad intelectual de sus docentes y estudiantes como un activo que puede ser explotado a través de la investigación y creación de grupos de interés que dominen, innoven y creen nuevas tendencias académicas, tecnológicas y educativas como un medio para sobresalir en un mercado competitivo y saturado.

Desde los programas de gobierno se gestan los lineamientos de calidad como garantes del cumplimiento de cada uno de los elementos propios de la gobernanza en las IES y como parte integral del compromiso que tiene el Estado con todos sus conciudadanos para brindarles una educación competitiva y de alta calidad. Por ello, instituciones como el CESU (2018), dentro de la actualización de los lineamientos para la acreditación de alta calidad institucional y de programas de pregrado define específicamente en el capítulo cuatro, artículo seis, los aspectos de calidad a considerar para estudiantes, profesores, egresados, investigación y bienestar.

En lo concerniente a la gobernabilidad, se tiene en primer lugar el gobierno institucional, asegurando que los sistemas de normas, reglamentos, políticas,

estrategias, decisiones, estructuras y procesos encaminadas al cumplimiento de su misión y proyecto institucional, bajo los criterios de ética, eficiencia, eficacia, calidad, integridad, transparencia, inclusión, equidad y un enfoque participativo de sus actores.

En consecuencia, el gobierno institucional debe considerar su esencia bajo los parámetros de la academia exaltando su capacidad de autorregulación para organizarse. Lo anterior se debe medir en cuatro categorías. La primera corresponde al máximo órgano de gobierno, el cual identifica aspectos como la representación democrática de estudiantes, profesores y egresados, la aplicación de los estatutos general y código de buen gobierno ante los órganos colegiados.

La segunda categoría refiere al representante legal o rector, en cuyo caso se evalúan aspectos como los procesos de selección de este y del representante legal. Igualmente, incluye la evaluación permanente de los mecanismos de seguimiento y resolución y el seguimiento al sistema de aseguramiento de calidad de la institución. La tercera categoría se centra en los grupos de interés, los cuales evalúan los resultados de los procesos participativos y colegiados a los grupos de interés en la construcción del proyecto institucional. Además, la institución debe demostrar la evaluación permanente de la comunicación bidireccional con sus grupos.

Finalmente, dentro de las características que se miden a partir de los lineamientos de calidad del gobierno institucional se encuentra la rendición de cuentas, demostrando en sus resultados se incorporan en la planeación, mejoramiento continuo y en el direccionamiento estratégico. De esta forma, se garantiza que los lineamientos de calidad en cuanto al gobierno institucional se evalúen desde sus aspectos más relevantes y siempre tengan presente dentro de los parámetros de calidad un mejoramiento continuo, el cual debe estar acompañado de una constante planeación estratégica, que determine un sistema evolutivo que integre la academia y el gobierno institucional dentro de la continua evolución universitaria.



CONCLUSIONES

La gobernanza en las IES se ha establecido con éxito dentro de la comunidad internacional, elevando el carácter mismo de la excelencia educativa y la administración de los recursos de las instituciones universitarias más prestigiosas del mundo. Además, este modelo permite emular, bajo estrictos parámetros de calidad, alta competitividad y acreditación para encaminar las instituciones colombianas y latinoamericanas de educación superior al desarrollo de modelos de gobierno corporativo que integren una serie de características que avale el incremento en la calidad de la educación.

Es tal sentido, la gobernanza se orienta dentro del ámbito académico de las IES a para desarrollar cada una de las principales instancias del componente universitario; en cuanto a la parte organizacional, financiera, talento humano y académica. Todas estas áreas entendidas como un engranaje hacen funcional los procesos de las IES propenden al mejoramiento continuo y a la excelencia académica.

De allí que buscar la mejor manera de gobernabilidad en aspectos institucionales como los anteriormente mencionados permite la existencia de una correlación de factores que se integran en un solo propósito, beneficiando a todo su entorno interno y externo, puesto que la comunidad estudiantil se beneficia de la ejecución de una buena gobernanza, ya que si esta tiene como eje transversal la cultura de calidad, se refleja en un mejor cuerpo docente, mejores equipos e infraestructura, bienestar institucional y en el desarrollo de la investigación.

La gobernanza en la IES funciona como un eje transversal y necesario que constituye la espina dorsal de un sistema complejo y funcional que requiere constante movimiento para acercarse a un futuro promisorio, rentable y exitoso. Por esta razón, una vez establecidos los avances en materia de gobernanza en las IES colombianas, es pertinente desarrollar una propuesta investigativa que identifique cómo los aspectos de gobernanza y gobernabilidad apuntan a la calidad de las IES.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbara, M. (2011). *La gobernanza en la educación superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. España: Limpergraf.
- Bengoetxea, E. (2011). La reforma de la gobernanza de la educación superior en la práctica. Puesta en práctica de los objetivos políticos en la gestión universitaria. *RUSC*, 9(2), 25 - 68.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*(355), 137 - 159.
- Brunner, J., & Aníbal, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(80), 12 - 35.
- Carrasco, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria. El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational, Policies of Education.*, 107 - 122.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá, D.C.: CESU.
- CESU. (2017). *Acuerdo No 02*. Bogotá, D.C.: CESU.
- CESU. (2018). Acuerdo 01 de 2018. Bogotá, D.C.: CESU
- Consejo Nacional de Acreditación. (2017). *El gobierno en la Educación Superior según la OCDE*. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-354929_Buen_Gobierno_CNA__Lorena_Gartner_Consejera_del_CNA_Encuentro_Regional_Medellin.pdf
- Echeverría, J. (2011). *De la gobernalidad a la gobernanza: centralización o múltiples niveles de gobierno*. Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- El Tiempo. (26 de julio de 2019). *Las claves del nuevo decreto de calidad de la educación superior*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-claves-del-nuevo-decreto-de-calidad-de-la-educacion-superior-393266>
- Estermann, T., Nokkala, T., & Steinell, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels: asbl.
- García, C. (2018). The Mercantilization of Higher Education in Colombia. *educación y Humanismo*, 36 - 58.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2010). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior*. Barcelona: Octaedro.
- Martinez, P. (2016). *Taller Fortalecimiento de la Gobernabilidad y el Buen Gobierno como Factor de Alta Calidad en las IES*. Bogotá: FODESEP.



- Martínez, R. (2011). Reflexiones en torno al sistema de gobierno de las universidades ante el reto de la modernización de la gobernanza universitaria. *Revista de Dret Públic*(44), 99 - 132.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *La Urgencia de Ir Adelante: Perspectivas desde la Experiencia Internacional para la Transformación de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). Decreto 1330. Colombia.
- Morales, T., Noel, A., Prieto, B., & Francia, H. (2016). *La gobernanza y la educación superior en Colombia*. Argentina: FAHCE.
- Morduchowicz, A., & Arango, A. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Argentina: UNESCO.
- Orozco, L. (2017). *Although the university leadership may comprise several key staff in the institution, such as the rector, the vice-rectors, the head of administration and the faculty deans, this study focuses primarily on the executive head of the university, who below i*. Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes.
- Restrepo, J. (2015). Buen Gobierno en las Instituciones de Educación Superior. *Encuentro regional CNA, Medellín, ITM* (págs. 1 - 17). Medellín: Universidad de Santander.
- Rodriguez, L., Carruyo, N., & Ureña, Y. (2012). *GOBERNANZA: Enfoque organizacional estratégico para impulsar el capital intelectual en la universidad moderna*. Venezuela.
- Sanahuja, J. (2011). *La política de desarrollo de la UE en América Latina: Estrategias e instrumentos para la cooperación birregional*. Madrid: Fundación Carolina.
- Schmal, R., & Cabrales, F. (Jul - Sep de 2018). El desafío de la gobernanza universitaria: El caso Chileno. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 26(100), 822 - 848.
- Tassara, C., & Zuluaga, Y. (2013). Cooperación Euro - Latinoamericana en la educación. Lecciones aprendidas en el programa EUROSocial en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 21, 29 - 73.

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, UN INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA ACCIÓN Y LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Clara I Pinilla Moscoso

Fundación Universitaria de Área Andina, Colombia

Lina Yised López Guarín

Fundación Universitaria de Área Andina, Colombia

Diana Stephanie Puertas

Fundación Universitaria de Área Andina, Colombia

RESUMEN

La presente investigación se desarrolla en alianza con la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA) y la Universidad Agraria de Colombia, en asociación con el apoyo técnico de la División de Cambio Climático del Ministerio del Medio ambiente, la Red RAUS y cuenta con la participación activa de investigadores externos, así como de las Ongs Ecotropics-World climate solutions forum y la Fundación Humedales.

Fortalecer el ejercicio de la gestión ambiental es un reto diario para quienes realizan intervenciones socio ambientales en el territorio, en el caso del manejo de los residuos sólidos y demás temas ambientales. Los objetivos que persiguió este trabajo con metodología cualitativa descriptiva fue analizar el proceso, vinculación y resultado que tiene la participación comunitaria en la educación y gestión ambiental, lo cual resultó en la construcción de acciones concertadas para la prevención del riesgo climático desde los distintos actores.

PALABRAS CLAVE

Cambio climático, ambientales, participación comunitaria, Colombia

ABSTRACT

The present work is carried out in partnership with the University of Applied and Environmental Sciences (UDCA) and the Agrarian University of Colombia, in association with the technical support of the Climate Change Division of the Ministry of the Environment, the RAUS Network and has the Active participation of external researchers, as well as the NGO Ecotropics-World climate solutions forum and the Wetlands Foundation.

Strengthen the exercise of environmental management is a daily challenge for those who carry out socio-environmental interventions in the territory, in the case of solid waste management and other environmental issues. The objectives pursued by this investigation with descriptive qualitative methodology was to analyze the process, linkage and result of community participation in environmental education and management, which resulted in the construction of concerted actions for the prevention of climate risk from different actors.

KEYWORDS

Climate change, environmental, community participation, Colombia

INTRODUCCIÓN

Esta investigación⁴² sobre impactos ambientales por efectos de cambio climático en las fuentes hídricas de zona norte de la ciudad de Bogotá, hace parte del grupo de Investigación Gestión Ambiental Andina de la Fundación Universitaria del Área Andina. Se desarrolla en alianza con la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA) y la Universidad Agraria de Colombia, en asociación con el apoyo técnico de la División de Cambio Climático del Ministerio del Medio ambiente, la Red RAUS y cuenta con la participación activa de investigadores externos, así como de las Ongs Ecotropics-World climate solutions forum y la Fundación Humedales.

La educación ambiental se apoya en los procesos de participación para vincular a los diferentes actores, así como la sociedad en su complejidad, interpreten, analicen, aprendan y de ser necesario, intervengan, a la naturaleza. El entorno natural tiene una capacidad limitada de regeneración y muchos de los elementos que la componen, se han ido convirtiendo en recursos (renovables o no renovables) que son aprovechables y así mismo, también vulnerables en su utilización y explotación. El deterioro ambiental se debe a las acciones antrópicas, pero también son arte y parte, a modo de causa y efecto de la variabilidad climática.

El objetivo 13 de los ODS (Objetivos del desarrollo sostenible), refiere a la acción por el clima y considera que “La reducción de emisiones totales de Gases Efecto Invernadero (GEI) respecto al escenario inicial es un indicador que se incorporó tras la adopción del Acuerdo de París en 2015, en donde hay un compromiso para avanzar (o sea reducir) en al menos un 20% de aquí al 2030.”

1. Problemáticas ambientales

Los ecosistemas estratégicos de la zona norte de la ciudad de Bogotá, en una perspectiva de Ciudad- Región, están representados por los humedales de Torca – Guaymaral y La Conejera, en conjunto con el borde norte del río Bogotá, y la Reserva Thomas van Der Hammen. Estos, entre otros ecosistemas de la ciudad, son vulnerables a los diferentes fenómenos causados por cambio climático, viéndose afectados no sólo las unidades de paisaje, ecosistemas, sino también a las comunidades que viven e interactúan allí. El resultado a largo plazo de estas afectaciones no sólo referirá a indicadores socio-ambientales de riesgo, sino que obliga a una actualización y contextualización de las políticas públicas, en conjunto con los instrumentos de ordenamiento territorial. También sugiere unas actualizaciones inminentes en lo correspondiente a la prevención del riesgo integral y a una gestión de protección de los ecosistemas hídricos en los distintos niveles territoriales, haciendo énfasis en lo local, especialmente para los municipios de la sabana.

Tras la emergencia ambiental que se derivó de la ola invernal en el 2010 y 2011, se evidenciaron nuevos

escenarios de acción, concertación y nuevos cuestionamientos respecto a la gobernabilidad y gobernanza en la prevención de los riesgos asociados al cambio climático. También sobre los criterios técnicos asociados a la planificación, cuidado y protección de las cuencas hidrográficas -ríos y humedales- para abordarlas de modo integral, efectivo y anticipado, desde los distintos niveles territoriales.

Es el **cambio climático** uno de los problemas ambientales más graves o, quizá, el más grave (al reunir otros como consecuencia), al que se enfrenta la humanidad y el planeta en la actualidad. Puntualmente, en la ciudad de Bogotá y la zona norte, sus afectaciones repercuten especialmente en los ecosistemas de humedal, así como de sus bienes y servicios ecosistémicos. Que, sumado a la gran concentración de personas en la ciudad y las distintas acciones antrópicas de explotación de recursos, convierten a las zonas urbanas en áreas donde previamente las transformaciones del medio natural han sido adecuadas, con previsión y planificación en algunos pocos casos y en otros carente de ella y al servicio de intereses

42 Código de la investigación: CVF2019-GA-B28



o expectativas particulares del mercado y la política. Estas afectaciones se vuelven cíclicas, siendo causa y consecuencia de este deterioro ambiental.

A lo anterior, se hace pertinente evidenciar la importancia que tienen las universidades y los grupos de investigación sobre estas temáticas, así como los estudios actualizados de impacto, biodiversidad y la concertación en el diseño de acciones y estrategias de mitigación frente al daño ambiental. Como investigadoras nos surgen dos preguntas que orientan este trabajo de investigación: ¿cuáles son los elementos que debe tener un enfoque de participación comunitaria para que desde la gestión ambiental se dinamicen procesos socio ambientales, o de acciones por el clima, en la zona norte de la ciudad-región? y ¿qué estrategias de gestión ambiental son útiles para determinar los impactos ambientales generados por la variabilidad climática en los territorios de la zona norte de la ciudad?

El IDEAM (2015, pág. 4), considera que: “uno de los principales retos para la humanidad hoy en día, es enfrentar las consecuencias de los cambios acelerados del clima, los cuales tienen impacto en el ambiente, la sociedad y la economía. La ciencia prevé que el mundo puede llegar a tener dos grados más de temperatura para 2100; siendo este un escenario conservador en el cual todos estemos actuando en la mitigación de gases de efecto invernadero (GEI) y en la adaptación de las consecuencias del cambio climático. Esta cifra podría aumentar si no somos capaces de reducir la producción gases de efecto invernadero”.

Es importante establecer la diferencia entre variabilidad climática y cambio climático, el IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CAN - CILLERÍA Resumen ejecutivo Tercera Comunicación Nacional De Colombia a La Convención Marco (2017, pág. 21) plantea que “el ‘cambio climático’ es atribuido a actividades humanas que alteran la composición atmosférica y se evalúa a largo plazo (≥ 30 años), mientras que la ‘variabilidad climática’ es atribuida a causas naturales y se evalúa en el corto y mediano plazo (días a ≤ 30 años)”.

Mientras que para Kurt-Michael Baudach, Red Cántaro (2001, pág. 26) “Los procesos de participación en la gestión ambiental han sido particularmente

impulsados a partir de la Cumbre de Río. Tienen como contexto el impulso global de la participación social en la gestión pública como parte de los esfuerzos de democratización”.

El Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM), el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD-Colombia (2010), a través de la estrategia nacional de educación, formación y sensibilización de públicos sobre el cambio climático (2010, pág. 64) consideran: que “afrentar los retos del cambio climático implica incidir en los diferentes sectores gubernamentales, de la sociedad civil y la población en general para que a futuro, se fortalezcan las capacidades individuales, organizacionales e institucionales, y se contribuya a cambiar los comportamientos, actitudes, prácticas y formas de organizarse, para que desde ahora se facilite la adopción de medidas colectivas frente al cambio climático”.

Por su parte, el IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCELLERÍA (2018, pág.7) sostiene que “ese futuro dependerá en gran medida del desarrollo de acciones concretas con beneficios locales, nacionales y globales en todos los sectores de la economía, de la búsqueda del cumplimiento de los objetivos planteados por Colombia en el marco de su Contribución Determinada Nacionalmente (NDC) ante la CMNUCC y de los acordados para el logro de la Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible”.

El tema de cambio climático es de carácter global, regional y local en un marco de los objetivos del desarrollo sostenible, con enfoque sistémico e integral. El desarrollo del trabajo con los temas de cambio climático está estrechamente relacionado con los propósitos de la Ética ambiental, responsabilidad social y participación ciudadana, con la participación de diferentes actores que interpreten, comprendan y analicen territorios en riesgo climático, con el fin promover acciones para fomentar la prevención del riesgo climático y la protección de la vida de todos los seres presentes en un territorio.

Lo anterior supone, corresponsabilidades compartidas con el estado, el sector privado, la acade-



mía y las comunidades. Específicamente, el sector de la academia, representado en las universidades, las alianzas y los grupos de investigación, han sido y pueden ser mediadoras y guías con sus aportes entre los distintos actores ya mencionados. Adicional a ello, la recopilación o sistematización de los saberes que coadyuvan a la prevención y adaptación de los riesgos ambientales, encontrando caminos de construcción conjunta para la ya mencionada adaptación y mitigación al cambio climático.

Según Kurt-Michael Baudach establece “la necesidad de disminuir las afectaciones ambientales globales producidas por los imperantes patrones de producción y de consumo, al tiempo de promover un aprovechamiento más equitativo de los recursos naturales, como factor fundamental de los esfuerzos por combatir la pobreza, ampliar la seguridad alimentaria y proteger los conocimientos ancestrales. Democracia, manejo ambiental responsable y equidad, son algunos de los factores fundamentales del desarrollo sostenible, base angular de los compromisos de la Agenda 21”.

Al tener presente los documentos internacionales y nacionales sobre cambio climático, los aspectos relacionados con la prevención del riesgo, la adaptación y mitigación son fundamentales para que las comu-

nidades trabajen en responsabilidades compartidas y trabajar en acciones de para reducir los riesgos. En este sentido es importante apropiarse del informe de síntesis de cambio climático⁴³ (2014, pág. 62) que explica que “el riesgo de los impactos relacionados con el clima proviene de la interacción entre los peligros relacionados con el clima (incluidos fenómenos y tendencias peligrosos) y la vulnerabilidad y exposición de los sistemas humanos y naturales”.

En el segundo informe de la actualización de Colombia a la comisión del Marco de las Naciones Unidas para el Cambio Climático (2018, pág.1) en la presentación Ricardo Lozano, expresa: “el Acuerdo de París, adoptado en Colombia a través de la Ley 1844 de 2017, es la apuesta más ambiciosa para hacer frente a uno de los problemas más importantes que enfrenta la sociedad contemporánea, el Cambio Climático”. Por lo anterior, se ratifica la importancia de la investigación en los campos de planificación ambiental, ordenamiento del territorio, prevención de los riesgos climáticos, protección y conservación de los ecosistemas, en un diálogo concertado con los actores territoriales destinado a plasmar en diferentes estrategias de gestión y educación acciones concertadas para reducir las emisiones de los GEI y la protección de los ecosistemas hídricos del norte de la ciudad y la región.

2. Competencias para la participación ciudadana y la educación ambiental.

Según la Constitución Política de Colombia (1991) es de vital importancia el reconocimiento constitucional de la participación y el desarrollo de los fundamentos donde se considera que la Participación es un derecho y un deber. Art. 1: “*Colombia es un Estado Social de Derecho, participativo y pluralista*”; en el Art. 2: *Uno de los fines del Estado es facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan*

y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. Y en Art. 79: “Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo”.

LA CEPAL⁴⁴ considera “precisar el desarrollo de la participación, se identificaron junto a los espacios

43 IPCC, 2014: Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio. “*La adaptación y la mitigación son estrategias complementarias para reducir y manejar los riesgos del Cambio Climático. De acuerdo con el IPCC, si en los próximos decenios se reducen sustancialmente las emisiones, se pueden lograr disminuciones en los riesgos climáticos a lo largo del siglo XXI y posteriormente, ampliar perspectivas para una adaptación efectiva, reducir costos y los retos de mitigación a largo plazo y, además, contribuir a que las trayectorias de*

44 LA CEPAL (2003, pág. 104)

En el análisis de la participación, se reconocieron tres niveles: 1-El nivel informativo, donde el ciudadano recibe conocimientos por parte del Estado, sin poder opinar sobre, ni influenciar el proceso de toma de decisiones; 2 -El nivel consultivo, donde los ciudadanos tienen la posibilidad de opinar sobre la información entregada. Sin embargo, el grado de influencia de la opinión expresada en el proceso de decisiones no es conocido; 3--La concertación, donde el ciudadano y el Estado realizan una gestión conjunta, mediante procesos de deliberación y negociación.

de participación ciudadana existentes (por ejemplo: comités de participación ciudadana organizados por el Estado, grupos de ciudadanos organizados, entre otros), los instrumentos para promoverla (por ejemplo: las consultas, los presupuestos participativos, y otros). Es así como el trabajo participativo se hace complejo en el territorio, por las diferencias culturales y costumbres poblacionales, es aquí donde la educación ambiental, tiene un papel protagónico, que facilita dinamizar los procesos de intervención socio ambiental, donde la construcción se sentidos de respuesta por parte de las comunidades en acciones para afrontar los eventos extremos de la variabilidad climática.

El Ministerio de Educación Nacional (2004, pág. 6) determina que “las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo”.

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 8).

Los estándares básicos de competencias ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político: empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollen las competencias necesarias para hacer efectiva esa participación (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 13).

- **Competencias comunicativas:** son las que permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros.
- **Competencias cognitivas:** ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir contemplar otras perspectivas para tener diversidad de pensamiento-saberes.
- **Competencias emocionales:** Estas permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones implican la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, logrando establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados.
- **Competencias integrales:** Permiten integrar estos conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria personal y pública.

La CAR (2012, pág. 6) plantea que la participación ciudadana “es la capacidad que tienen los ciudadanos de incidir directa o indirectamente en las decisiones de carácter público y así mismo, es un instrumento que permite ejercer la adecuada vigilancia y control de las políticas, programas, planes o proyectos de interés público y/o de los recursos que se asignan para la materialización de los mismos”

Es fundamental ratificar que la participación ciudadana debe ejercerse con ética, responsabilidad social fortaleciendo la cultura ecológica, ciudadana y en construcción de sana convivencia de tal forma que conlleva a acciones sistemáticas y objetivas en las

soluciones de problemas ambientales. Para Ziccardi (2004:247) la participación ciudadana está ejemplificada como la interacción de ciudadanos resolviendo dificultades de tipo particular con actividades sociales donde “la participación ciudadana es la inclusión de la ciudadanía en los procesos decisorios incorporando intereses particulares (no individuales), la participación ciudadana genera compromisos institucionales y exige crear un clima de trabajo comunitario la deliberación pública, la interacción social y el respeto por el pluralismo son valores y prácticas positivas y esenciales de la democracia”.

Beatriz Rengifo (2012, pág. 4) plantea sobre la educación ambiental que es “un proceso, democrático, dinámico y participativo, que busca despertar en el ser humano una conciencia, que le permita identificarse con la problemática socio ambiental, tanto a nivel general, como del medio en el cual vive; identificar y aceptar las relaciones de interacción e interdependencia que se dan entre los elementos naturales allí presentes y mantener una relación armónica entre los individuos, los recursos naturales y las condiciones ambientales, con el fin de garantizar una buena calidad de vida para las generaciones actuales y futuras”.

Las experiencias de trabajo local permiten verificar que la participación responde a las dinámicas ambientales propias de las comunidades y da cuenta de la manera como éstas se han relacionado y tejido a lo largo de la historia, de esta forma se puede determinar la razón por la cual se generan los diferentes problemas ambientales y sus diferentes estrategias para resolverlos.

En el campo de la Gestión Ambiental existen diversas formas de participación debido al entramado de múltiples perspectivas que hacen del proceso participativo, un sistema complejo a dimensionar y gestionar. Es por ello que la educación ambiental como

herramienta activa en este campo integran diferentes concepciones e instrumentos en concordancia con la identidad y apropiación de toda una comunidad en la toma de decisiones, el diseño de las propuestas educativas-ambientales, su ejecución y finalmente una evaluación y retroalimentación de estas.

Tomando en cuenta lo anterior, la educación ambiental conduciría a la comunidad a capacitarse y hacer parte de los procesos participativos en distintos momentos; desde la información, divulgación, sensibilización, concientización, diálogo y concertación. Es decir, que la educación ambiental orienta y capacita al individuo desde su valor personal, cultural y espiritual en relación a su territorio y comunidad, mientras que la gestión ambiental se dimensiona como instrumento de acciones que permite cualificar la toma de decisiones en el manejo ético del ambiente, en relación a los medios para la apropiación y la transformación de las realidades ambientales en beneficio conjunto, siempre con el fin de lograr diagnósticos y soluciones pertinentes a esa realidad que va a intervenir. Por ello, es fundamental que se fortalezcan los procesos y concertación entre la gobernanza y gobernabilidad.

Las comunidades organizadas pueden impactar con sus acciones desde lo local, en la transformación de la vida social, generando cambios importantes en las formas consumo, aprovechamiento y uso de los recursos. Este cambio tiene un efecto masivo en las políticas de tratamiento de residuos y de beneficios múltiples sobre el medio ambiente. No obstante, no deja de lado las acciones y políticas gubernamentales y globales sobre el tema. Pero sí reconocemos la participación ciudadana puede llegar a ser influyente y con un nivel alto de incidencia sobre las decisiones de los gobiernos para que muchas de estas propuestas consigan su propia agenda política. Todo eso en mira de la promoción de una cultura preventiva frente al riesgo climático en la zona de la ciudad-región.

2.1 Participación ambiental, un eje para la intervención de la Educación Ambiental.

El concepto de participación ambiental está estrechamente ligado con los procesos de apropiación de la realidad ambiental, basada en la relación política, social, natural y multicultural de un territorio, relación

fundamental en la consideración de los distintos saberes y experiencias de los individuos y comunidades al habitar un espacio y tiempo particular.

La Secretaría Distrital de Ambiente (SDA) en su Política distrital de educación ambiental (2007)⁴⁵ plantea:

“la gestión ambiental en el Distrito Capital, en cabeza de la Secretaría Distrital de Ambiente, ha dado un salto cualitativo toda vez que, en reconocimiento de procesos organizativos y de elementos de la estructura ecológica principal, se viene desarrollando el “enfoque de gestión ambiental territorial” entendido como un proceso amplio y participativo con las organizaciones sociales, culturales y ambientales, en cada uno de los denominados: territorios ambientales, los cuales son espacios biofísicos delimitados geográficamente y caracterizados en términos socioculturales y vitales, donde convergen la gestión ambiental de una o más unidades administrativas en torno a sus potencialidades y a sus situaciones ambientales conflictivas”.

Otro de los objetivos de la educación ambiental, como estrategia promotora de los procesos participativos ambientales, comenzará por un diagnóstico concertado y fundamentado en la identificación de fortalezas y debilidades del “ser y el que hacer” de las políticas públicas. Así como de su incidencia en el sistema cultural, para comprender el tipo de movilización social y ayudar a identificar los tipos de problemáticas, como de procesos participativos ambientales e implementar –o modificar- prácticas de individuos, comunidades y colectividades en búsqueda de una relación más benéfica, como sostenible con los recursos ambientales y el entorno.

Desde la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia (2002) y la Política Distrital de Educación Ambiental (2007) se consideran los siguientes aspectos participativos que son orientadores para los procesos de gestión ambiental local. Ver *Tabla 1*.

45 La Secretaría Distrital de Ambiente. SDA. Política distrital de educación ambiental (2007, pág. 28) considera que La educación ambiental debe contribuir de manera sistemática en la formación de un sujeto responsable, informado, ético, crítico y capaz de contribuir en la construcción de una Colombia posible, de un sujeto que sea mejor ser humano”¹¹. En este sentido, La educación ambiental debe dinamizar el desarrollo de sujetos que actúen en su cotidianidad e incidan en la proyección social, “...mediante procesos como la investigación, el arte, la lúdica, la participación, los cuales van a resignificar constantemente la relación entre los sujetos y la de estos con el territorio, provocando sentidos de pertenencia, de responsabilidad, de inclusión, de derechos y deberes.

Tabla. 1
Aspectos participativos que son orientadores para los procesos de gestión ambiental local

Elementos conceptuales que orientan la gestión y educación ambiental	Estrategias de participación según la Política distrital de educación ambiental.(2007)	Competencias de gestión ambiental a partir de acciones participación.
Según la política distrital de Ambiente de la ciudad de Bogotá, se establece las siguientes:	Sin embargo, en el desarrollo de los foros y coloquios ambientales en la ciudad de Bogotá con amplia participación de la sociedad, se establece las siguientes estrategias de participación en el campo de la educación ambiental.	Coordinación intersectorial e interinstitucional
Gestión Sistémica.		Inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal
Educación ambiental sistémica.	Grupos Ecológicos	Inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal
Participación y descentralización.	Praes, Procedas,	Formación de educadores ambientales
Generación de conocimiento.	Competencias Laborales Ambientales	
Investigación y Sistematización de Experiencias.	Empleo Verde	Diseño, implementación, apoyo y promoción de estrategias y acciones de comunicación y divulgación
Corresponsabilidad ciudadana.	Divulgación, comunicación y promoción de la educación ambiental.	
Promoción y reflexión y control social	Aulas Ambientales	La Educación Ambiental en el SINA
	Senderismo Y Ecoturismo	Promoción del servicio militar ambiental
	Seguridad Alimentaria	
	Servicio Social Ambiental	Promoción de la etnoeducación en la Educación Ambiental, impulso a proyectos ambientales con perspectiva de género y participación ciudadana
	Servicio militar ambiental	
	Red Juvenil Dinamizadores Ambientales.	

Fuente: elaboración propia

2.2 Mecanismos para la participación de la Educación Ambiental en los procesos de Gestión Ambiental Local (GAL)

En su texto *“Temas de derecho ambiental: una mirada desde lo público”*, Gloria Amparo Rodríguez e Iván Andrés Páez (2012, pag 10) exponen que “la Carta Política consagra que el deber de proteger las riquezas culturales y naturales de la nación, la diversidad e integridad del ambiente y la conservación de las áreas de especial importancia ecológica está en cabeza tanto del Estado como de los particulares. Para el logro de esta tarea se cuenta con procesos de planificación, con políticas públicas y con mecanismos de participación en materia ambiental.”

De acuerdo a la propuesta organizacional, SGAM, Colombia (2002) “los mecanismos de participación y coordinación se consideran estratégicos por estar orientados a la difusión de la información ambiental y la participación de la comunidad en el proceso de

gestión ambiental. Estos instrumentos procuran los elementos para garantizar la vinculación y el aporte de los diferentes actores sociales y comunitarios”. Entre estos instrumentos se encuentran:

Mecanismos de participación ciudadana. La participación ciudadana es un proceso dinámico que nace a partir de la apropiación de la realidad ambiental y que permite la intervención de los ciudadanos en la construcción social permanente de su territorio, enmarcado en el contexto rural, urbano y regional, cuyo propósito principal, es la busca de equilibrio en la red de relaciones existente entre los ejes político, social, cultural y natural. Con ello establecer puentes de justicia, respeto, responsabilidad, equidad y sostenibilidad, orientados a una mejor relación del sistema socio – cultural entre sí y con su sistema natural.

El Manual sobre Participación y Organización para la gestión social (1995) enuncia que la participación ciudadana “es una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes que están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectivas, con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos”.

Ernesto Guhl Nannetti • Pablo Leyva (2015, pag.107) plantean que *“es necesario reiterar la importancia fundamental que tienen el conocimiento y la información en los procesos participativos y consensuales que deben servir de base a la gestión ambiental y a la*

coordinación interinstitucional. Para ello es necesario afinar y operar efectivamente los espacios y mecanismos existentes mediante el suministro oportuno de medios e información adecuada y suficiente a todos los actores, para que aporten a la gestión ambiental positivamente, teniendo en cuenta de manera respetuosa e informada los diversos puntos de vista, superando el carácter confrontacional y negativo que frecuentemente los caracteriza”.

La siguiente información es retomada de la propuesta organizacional SGAM (Sistema Gestión Ambiental) de la República de Colombia - Ministerio del Medio Ambiente (2002), donde se detalla el proceso desarrollado en cada uno de los mecanismos de participación expuestos (*Tabla 2*):

Tabla 2.

Conceptualización de las clases de participación ciudadana, dependiendo el tipo de demanda o interés de participación

Participación Política¹	Se refiere a la participación ciudadana dentro de un proceso que tiene relación directa con lo político, la cual se ejerce, generalmente, mediante el sufragio o voto, como ocurre con el referéndum, revocatoria de mandato, consulta popular o la elección popular.
Participación Administrativa	Se refiere a la posibilidad del ciudadano de intervenir o incidir en la toma de decisiones de administración, bien como partícipe de un órgano de la administración (comités de localidades, consejos de participación, consejos ambientales o consejos directivos de las autoridades ambientales, entre otros),
Participación Jurisdiccional	Se refiere a la posibilidad de intervención ciudadana en los procesos jurisdiccionales, para defender la constitucionalidad o legalidad de las normas, para lo cual se cuenta con mecanismos como la acción de inconstitucionalidad, de nulidad, de tutela y la acción popular.
Participación Comunitaria	Hace referencia a la participación que se da por fuera de los canales institucionales; es decir, cuando la comunidad, sin la injerencia del Estado, se organiza para desarrollar acciones o actividades relacionadas con la ejecución de una política, o de un proyecto institucional o comunitario.

Fuente: elaboración propia

2.3 Mecanismos de participación de la sociedad civil en los procesos de Gestión Ambiental.

Para hacer efectiva la participación de la sociedad en la gestión ambiental esta cuenta con unos mecanismos definidos por la Ley. La intervención de la comunidad también se considera un factor relevante para evaluar el desempeño de la gestión ambiental. Por ello, estas herramientas permiten un grado de

cómo se involucran los ciudadanos hacia las problemáticas ambientales, de tal forma que los miembros de una asociación se conviertan en sujetos activos para la intervención de los ecosistemas con los que conviven. En la medida en que existan herramientas para dar a conocer las demandas y expectativas de

los individuos, estas se legitiman en una serie de acciones que de alguna u otra forma permiten adaptar o muchas veces corregir las decisiones instauradas por las autoridades implicadas.

Dentro de la herramienta de participación se pueden encontrar varias posibilidades, según Macías (2001), en primer lugar se encuentra la participación política, la cual se expresa en el voto que los ciudadanos depositan para un determinado representante; en segunda instancia se encuentran los tipos de participación administrativa, que básicamente consisten en la conformación de colectividades donde el ciudadano tiene las facultades para intervenir en la toma de decisiones (mesas ambientales, Juntas de Acción Comunal, etc.). Las acciones que tienen implicaciones constitucionales y deben someterse ante la rama jurisdiccional, tal como es el caso de la acción de tutela, la

acción popular, la acción de clase o grupo y la acción de cumplimiento; por otro lado también se destaca la participación en donde se exige la intervención ciudadana ante la autoridad ambiental, tal como es el caso de las acciones petitorias (exigencia a la integración de la gestión de humedales a la cuenca hidrográfica común, declaratoria como Áreas de Protección y de Ecosistemas Estratégicos.

Existe además una acción de Licenciamiento Ambiental y de permisos para el uso de los recursos naturales renovables, estas llevadas a cabo en las audiencias públicas y una Acción Policiva Ambiental – 34, siendo esta un procedimiento sancionatorio y de restitución del uso público, a las que se puede tener acceso por medio del derecho de petición y las acciones de veeduría ciudadana.

3. Beneficios de la comunicación ambiental participativa, en la educación y gestión ambiental

De acuerdo a Barbero M (2010) “sí comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción”. La comunicación es el proceso mediante el cual el emisor y el receptor establecen una conexión en un momento y espacio determinados para transmitir, intercambiar o compartir ideas, información o significados que son comprensibles para ambos, es el “compartir algo, poner en común”. Por lo tanto, la **comunicación** es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo. A través de la comunicación, las personas o animales obtienen información respecto a su entorno y pueden compartirla con el resto.

Teniendo como base que la educación ambiental es un proceso, la educación para la sostenibilidad que posee un gran potencial para aumentar la toma de conciencia en las personas a través de la comunicación ambiental para una toma de decisiones conjunta y concertada que busca como fin último el conseguir el desarrollo sostenible de la humanidad en sus particularidades.

Para Macías, L. (2001) la participación se encuentra ligada estrechamente a la existencia de conflictos, y ya que en el área ambiental confluyen muchos de los conflictos latentes o manifiestos de nuestra socie-

dad la aplicación de la participación a lo ambiental se ha convertido en algo muy importante para mejorar la calidad de vida.

Para explicar los beneficios que se generan al incorporar significativamente los medios de comunicación ambiental en los procesos didácticos - participativos de la educación ambiental, hacen indispensable conocer los componentes y momentos característicos, de comunicación ambiental, los cuales determinan un derrotero didáctico dentro del proceso pedagógico a saber:

a. Una formación integral y sistémica de ciudadanos para conocer, ser y actuar coherentemente con el desarrollo sostenible; los individuos capacitan, conocen y se transforman, algunos pueden convertirse en líderes y promotores de organizaciones que defiendan las dimensiones de los sistemas cultural, natural, social, económico, político y el hábitat de todos.

b. La comunicación ambiental es un proceso donde se comparte información ambiental, con las partes interesadas tanto interna como externa con el fin de crear confianza y credibilidad, intentando incrementar la toma de conciencia y tomar decisiones respetando principios como la transparencia, adecua-

ción, credibilidad, receptibilidad y claridad. Está relacionada con los valores y la responsabilidad que se tiene dentro de la sociedad, teniendo en cuenta las expectativas ambientales de los grupos interesados que reconozcan y/o resulten afectados para su desempeño ambiental.

c. La comunicación ambiental participativa desde la educación ambiental se ha venido instituyendo en un instrumento dinamizador de procesos sociales de comprobada conveniencia para promover alternativas de desarrollo sostenible y sustentable que aseguren un fuerte sentido de pertenencia de los individuos y colectivos por su entorno, a partir del conocimiento crítico y reflexivo de las relaciones existentes entre el sistema social, cultural y natural propia de cada localidad o región, con el propósito de dar a conocer la actual situación ambiental y a partir de esta, establecer espacios de diálogo y concertación, que permita entre toda una comunidad el diseño y desarrollo de soluciones viables y sostenibles en el tiempo.

d. La comunicación ambiental participativa propone aspectos conceptuales y metodológicos para asegurar la sostenibilidad y sustentabilidad de las acciones a implementar, entre ellas la promoción e incentivos de:

- La participación directa, convocatoria, organización y definición de roles y grupos de acción
- El diálogo de saberes entre diferentes actores, para establecer acciones por el clima
- Reconocimiento a las iniciativas locales, regionales y comunitarias
- Democratización y circulación de la información.
- Gestión participativa de iniciativas de desarrollo local: caso Ciudad-región
- Planificación, de acciones por el clima y prevención de riesgos climáticos en el territorio

4. Política Nacional de Educación Ambiental como estrategia para dinamizar la educación ambiental.

La Política Nacional de Educación Ambiental (2002, pág. 17) del nuevo milenio nos impone como visión “la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas éticos frente a la vida y frente al ambiente, responsables en la capacidad para comprender los procesos que determinan la realidad social y natural. De igual forma en la habilidad para intervenir participativamente, de manera consciente y crítica en esos procesos a favor de unas relaciones sociedad-naturaleza en el marco de un desarrollo sostenible, donde los aspectos de la

biodiversidad y la diversidad cultural de las regiones sea la base de la identidad nacional”.

Además, en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) se propone⁴⁶ el diseño, implementación, promoción de estrategias y acciones de comunicación para la divulgación. Rescatamos especialmente y para este trabajo, el de la promoción de la formación conceptual en Educación Ambiental para los grupos

46 Política Nacional de Educación Ambiental (2002) • Concertar un compromiso con los medios de comunicación para la promoción de una ética ambiental que promueva la vida democrática como la forma política más humanamente sostenible.

- Promover una forma de comunicación institucional con una clara intención pedagógica y que reconozca las diferencias culturales, regionales y étnicas.
- Realización de foros con comunicadores, publicistas y ambientalistas.
- Desarrollar iniciativas para sensibilizar a los comunicadores sobre las potencialidades y urgencias de los enfoques ambientales y su relación con los procesos comunicativos y sus contenidos.
- Apoyo a emisoras de radio comunitarias y programas estudiantiles que tengan por superar la atomización de recursos tanto humanos como técnicos y financieros, y el puntualísimo en la realización de las campañas de comunicación que tienen como referente el tema ambiental. Lograr que las campañas de comunicación sobre el tema de ambiente tengan siempre en cuenta el componente educativo. En este sentido la política se propone:
- La creación y el fortalecimiento de unidades de comunicación en las entidades y organizaciones que trabajan en ambiente y en Educación Ambiental.
- La generación de una red de periodistas y comunicadores ambientalistas con especial énfasis en Educación Ambiental.
- El apoyo a los medios de comunicación promovidos por las organizaciones de la sociedad civil y organizaciones comunitarias, que trabajan en ambiente y en Educación Ambiental.
- El apoyo y la promoción a la producción y publicación de materiales impresos y audiovisuales sobre el tema ambiental.
- El apoyo y la promoción a campañas en pro del ambiente en los medios masivos de comunicación.



de comunicadores sociales, periodistas y publicistas ambientalistas.

La crisis ambiental global, que no escapa lo local y más aún con los cambios bruscos generados por el cambio climático, son situaciones entre problemas ambientales ligados a contaminación y al deterioro ambiental causado por diferentes acciones antrópicas, crean la necesidad de que la Educación Ambiental nos lleva a fortalecer una visión integradora, para la comprensión de la problemática ambiental, con el análisis de las interacciones entre las dinámicas de los sistemas natural y social, con la participación de todos los sectores y actores a través de diálogo de saberes y comunicaciones permanentes entre todas las los campos del conocimiento, perspectivas y diferentes percepciones e interpretaciones. Es en este diálogo en el que se dinamizan diversas aproximaciones que llevan a comprender la problemática ambiental como global y sistémica, actos reflexivos que conllevan a plantear y ejecutar soluciones colectivas para mejorar la calidad de vida para todos.

El INDIGER (dic 2015, pág. 57) define los términos de cambio climático en el siguiente texto “se entiende por Cambio Climático la variación estadística en el estado medio del clima en su variabilidad, que persiste durante un período prolongado (normalmente decenios o incluso más). El cambio climático se puede deber a procesos naturales internos (erupciones volcánicas) o a cambios del forzamiento externo, o bien a cambios persistentes antropogénicos en la composición de la atmósfera o en el uso de las tierras”.

¿Cuál sería la secuencia didáctica - participativa en el desarrollo académico de un tema ambiental desde la educación ambiental?

La respuesta está orientada al seguimiento de los planteamientos Universales de la Carta de Belgrado sobre de Educación Ambiental (junio 5 de 1972-Estocolmo), las cuales se han estudiado, analizado con los diferentes actores y adaptado para este ejercicio investigativo, en estas fases:

a. Sensibilización – Motivación ambiental, Las herramientas comunicativas son innumerables y las estrategias tecnológicas o culturales muy diversas.

En este momento es el resultado de las habilidades y competencias comunicativas y pedagógicas, relacionadas con el *deber ser* de los actores involucrados en el proceso, requieren del aporte de las diferentes disciplinas y campos del conocimiento vinculados a trabajos articulados por alianza investigativas, fortalezca el desarrollo del interés por participar y trabajar por el medio ambiente.

b. Conciencia y reflexión Ambiental: Es vital relacionar los hechos socio ambientales (como la ola invernal vivida en los años 2010 y 2011), entorno ambiental, (zona norte de la ciudad-región), con los temas de cambio climático, con el diálogo de los saberes y la escucha de los conocimientos locales. Es importante en ésta, la toma de conciencia individual y colectiva, dar escucha a la complejidad de relaciones, contextos, experiencias comunitarias que conlleven a acciones consensuadas para prevenir los riesgos climáticos.

c. Gestión del conocimiento ambiental: Relaciona las teorías y prácticas para adquirir nuevos conocimientos, fortalece las inquietudes y la práctica investigativa con el desarrollo de las competencias pertinentes a este campo. El educador y gestor ambiental, proponen y organizan una serie de eventos socio ambientales, con el fin de fortalecer las fases del trabajo científico y tecnológico como la observación, formulación y validación de proyectos y acciones ambientales a través de diversas metodologías de trabajo, obtención de resultados, conclusiones, en el marco de la prevención del riesgo y el bienestar humano.

d. Didáctica para lograr el cambio de actitudes y construcción de ciudadanía: La variedad de elementos pedagógicos relacionados con educación ambiental son decisivos en la construcción de ciudadanos y ciudadanía en el marco de la protección ambiental y se consolida como un reto para plantear, analizar y socializar la prevención frente al riesgo climático y convenir acciones colectivas para afrontar los eventos climáticos.

e. Didáctica de la Participación ciudadana: Las diferentes formas de convocar actores y trabajar colectivamente en un territorio, constituyen procesos de participación, el trabajar desinteresadamente por

una causa común, es lo que forma y vivencia las competencias de liderazgo, competencias ciudadanas, Lo anterior determina aspectos para la apropiación de los valores y el conocimiento ambiental, cuando los diferentes actores sociales participan del trabajo ambiental en el territorio y en los momentos de investigación, se siente comprometido en acciones ecológicas, busca integrar los grupos ecológicos, las brigadas de salud ambiental, los vigías de los recursos naturales, especialmente el agua o vigías del cambio climático.

f. Didáctica de la evaluación ambiental: Considera las herramientas lúdicas y formales en la oralidad y en la escritura sobre los conocimientos adquiridos, el trabajo de campo, o de acciones de participación ejecutadas. La evaluación requiere miradas éticas, justas, críticas y objetivas, para así lograr una retroalimentación científica, con vivencial y pedagógica del proceso formativo e investigativo de los temas ambientales.

g. Fase evaluativa formal, el líder ambiental se ve rodeado de una gran variedad de herramientas como guías, informes de campo, talleres, puestas en común, socializaciones, trabajos de equipo, maquetas, murales, laboratorios, foros, etc. Lo importante del uso de todos estos elementos es retroalimentarlos dando participación a varios actores locales, ayudando a actualizar las a las comunidades con el fin de aprender juntos y acordar acciones para vivir mejor.

El desconocer los caminos metodológicos de los procesos educativos ambientales participativos, generará la implementación adecuada de estrategias comunicativas en todo el proceso educativo ambiental.

No es posible considerarlas solo en las fases de sensibilización - motivación, concientización y conocimiento, sino que deberá trascender, en las demás fases enunciadas. La comunicación ambiental en estos procesos, deberá tener principio, final y continuidad sistémica-holística en el campo ambiental, de lo contrario, será una simple actividad desarticulada de un proceso ambiental significativo perdiendo todo su potencial de acción transformadora.

5. Los proyectos ambientales como mediadores de la Educación ambiental

Reconocer que el medio ambiente es más que el concepto interdisciplinar, holístico, sistémico e integral, es considerar la complejidad de los recursos bióticos, abióticos, integrados con aspectos esenciales como lo político-social, económico y cultural, siendo estos intangibles pero determinantes a la hora de identificar las causas y efectos de las problemáticas ambientales.

Es de vital importancia reconocer criterios conceptuales que permiten interpretar el sistema ambiental, para luego intervenir objetivamente en la formulación y ejecución de proyectos ambientales educativos desde el ambiente escolar, por medio de los proyectos educativos ambientales (PRAES) y desde la ciudadanía por medio de los proyectos ambientales ciudadanos (PROCEDAS), lo ideal es que cada vez se sumen más personas, instituciones y entidades a trabajar comprometidamente para afrontar el cambio climático (ver *Tabla 3*).

Tabla 3.
Características generales del PRAES y PROCEDAS

Tipo de proyecto	Escenarios de trabajo –ejecución	Apoyo a políticas ambientales	Articulación conceptual operativa	Cobertura y beneficiarios
PRAE	Proyecto Ambiental escolar se desarrolla con la comunidad educativa padres de familia, docentes y estudiantes	Política Nacional de educación Ambiental, Decreto 1753/94 y Acuerdo 116 de 2005	Articularse con el PEI- proyecto educativo Institucional, con el plan de desarrollo local y debe ser apoyado por los proyectos de aula en los colegios	Número de estudiantes de la institución y su área de influencia Beneficiados toda la comunidad educativa
PROCEDA	Proyecto ambiental ciudadano se desarrolla en la comunidad de un determinado sector territorial	Políticas de desarrollo local y regional Apoyo al SINA Políticas Nacional de Educación Ambiental, otras,	Articulación con PRAES de colegios y plan de desarrollo local	Número de habitantes de un determinado sector territorial y su área de influencia

Fuente: elaboración propia

La metodología propuesta para el diseño de los proyectos ambientales escolares, está adaptada a la “Metodología del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) desde el Área de proyectos y programación de Inversiones, Santiago de Chile (2005). El sesgo conceptual en lo dicho, limita y obstruye adecuadas metodologías participativas en la identificación, priorización, como en la atención a las problemáticas ambientales. Esto, sugiere que suele limitarse o únicamente considerar “lo natural”, conservacionista clásico, desconociendo aspectos político-sociales y culturales que son también parte y deben ser parte de la misma solución a los principales problemas ambientales que los implican y competen.

Un ejemplo de ello, sería el tema de los residuos sólidos, que, siendo importante y prioritario en la gestión ambiental desde el medio escolar, ciudadano, no es el único dentro de la complejidad de un sistema de ciudad. No obstante, para efectos de muchos estudios y proyectos ambientales sigue siendo casi la única problemática ambiental a considerar. Esta afir-

mación se sustenta por el alto número de proyectos enfocados únicamente a este tema, especialmente la parte operativa y que dejan de lado significativamente el componente político – social y cultural que esto implica.

Fortalecer el ejercicio de la gestión ambiental es un reto diario para quienes realizan intervenciones socio ambientales en el territorio, en el caso del manejo de los residuos sólidos y demás temas ambientales (agua, bosques, suelos, vivienda, cambio climático, paramos, seguridad alimentaria, cultura ambiental, inadecuada implementación y desarrollo de proyectos ambientales, así como de pérdida de la biodiversidad etc.). Se requiere el apoyo de grupos de investigación e investigaciones desde los aspectos político-sociales, para identificar el porqué del actuar cultural de la población, qué se condiciona de ello y comprender mejor la afectación, explotación y deterioro de los bienes- servicios ecosistémicos.



METODOLOGÍA

Los objetivos que persiguió este trabajo investigativo en estos indicadores socio ambientales son:

- Determinar estrategias de participación comunitaria que faciliten que la gestión y educación ambiental concertada, que oriente y dinamice procesos socio ambientales enfocados a acciones por el clima, en la zona norte de la ciudad-región.
- Analizar el proceso, vinculación y resultado que tiene la participación comunitaria en la educación y gestión ambiental.
- Incentivar y fortalecer la cultura de la prevención del riesgo climático en los territorios del borde norte de la ciudad de Bogotá. D.C

El tipo de investigación es cualitativa descriptiva, el método es estudio de caso. La ruta de investigación obedece a investigación participativa colectiva, consensuada. Los Instrumentos de investigación como

encuesta, diálogo de saberes y cartografía social, observación directa y recorridos de campo; estos son aspectos que facilitaron la toma de datos y análisis dentro de los procesos metodológicos de validación en instrumentos investigativos. La población y muestra, está representada por diferentes grupos sociales, integrados por actores comunitarios, grupos ecológicos, representantes gubernamentales y grupos de investigación de las universidades UDCA, Universidad Agraria y Fundación Universitaria del Área Andina.

La Fase 1 se realizó en el 2019, donde se determinaron las estrategias de participación comunitaria, educación en educación y gestión ambiental, encaminadas a acciones por el clima y dar cumplimiento al objetivo 13 de los ODS y la Fase 2, se realizará en el año 2020 donde se proyecta el trabajo relacionado con impactos ambientales por efectos con el clima y desarrollará estrategias de prevención del riesgo climático, en bienes y servicios eco sistémicos en la norte de la ciudad.

RESULTADOS

Los procesos pedagógicos desarrollados en las diferentes mesas locales con la participación de diferentes actores, permitieron:

1. Leer las dinámicas territoriales de la zona norte de la ciudad-región.
2. La organización y encuentro de las comunidades para afrontar acciones contra la variabilidad climática.
3. Evidenció la necesidad de alianzas (objetivo 17 de los ODS), para afrontar el cambio climático.
4. Permitted la inclusión, pertinencia y reconocimiento de los ecosistemas estratégicos de la zona norte y la región.
5. Realización de un análisis colectivo y posterior diagnóstico frente a la vulnerabilidad por riesgo climático.
6. Construcción de acciones concertadas para la prevención del riesgo climático desde los distintos actores dirigida hacia la consecución de una cultura preventiva frente al riesgo climático.

Al Liderar los temas de preocupación colectiva: Impactos del Cambio climático en el territorio zona norte de Bogotá D.C. y región, se reafirmaron en trabajo comprometido con los investigadores de la alianza, los siguientes aspectos de la participación como: Diferentes Actores sociales y colectivos locales, organizados para prevenir el cambio climático, de tal forma que es significativo Pasar de ser un espectador local, a ser un constructor social, por el territorio y por las acciones del clima, donde se hagan un reconocimiento de derechos y deberes que tenemos como ciudada-



nos para ayudar a consolidar una cultura preventiva frente al riesgo climático. De esta forma se generaron espacios y mesas de trabajo para la concertación colectiva frente a las acciones por el clima, con el fin de Establecer acuerdos que permita ejercer ciudadanía en la construcción de la ruta de adaptación al cambio climático.

El desarrollo de los talleres de educación y gestión ambiental encaminados a acciones por el clima fueron significativos, gracias a la participación de los diferentes actores de la comunidad, grupos ecológicos y grupos de investigación de las universidades que participaron en esta alianza investigativa. Lo anterior facilitó los procesos pedagógicos, secuencial, que garantizaron su puesta en marcha y los acompañamientos necesarios, desde cada temática desarrollada según competencias y fortalezas de cada universidad. Es importante citar el compromiso académico, que fue el eje fundamental, aspecto que permitieron resultados significativos. Desatacamos aquí la participación académica e investigativa en los procesos de participación comunitaria y capacitación a diferentes actores a través de eventos y mesas de trabajo socio-ambiental:

- La Universidad Agraria, que trabajó con su grupo investigativo -Derecho Verde- los aspectos relacionados con elementos legislativos y normativos, sobre la participación de los diferentes actores sociales, en acciones por el clima,
- La Universidad Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA), que desarrolló temáticas relacionadas con el uso y manejo de los residuos sólidos con el fin de minimizar los gases efecto invernadero GEI, generando una apropiación de la cultura ciudadana, ecología y ambiental frente al manejo racional de los residuos sólidos por parte de las comunidades.

CONCLUSIONES

La experiencia investigativa facilita el logro de los impactos esperados en cuanto al trabajo de la alianza investigativa con algunos instrumentos importantes, entre los cuales se destaca la asesoría y fortalecimiento

- La Fundación Humedales, que viene trabajando desde el proyecto Ciudadano de Educación Ambiental, enfocado a la Conservación de los Humedales de Bogotá. Durante los últimos años la Fundación Humedales Bogotá ha podido generar alianzas con el sector privado con el fin de aportar soluciones a las necesidades de los ecosistemas en Bogotá. ha sido un aliado aportando su experiencia en la ejecución de estas acciones por el clima.
- La fundación Foro Mundial de Soluciones Climáticas (FMSC). Ecotropics Colombia vienen liderando el desarrollo internacional con campañas resilientes al cambio climático por medio de soluciones sostenibles en comunidades y paisajes tropicales. Además, de la concertación la participación con varios sectores ya mencionados en acciones por el clima y que conducen a la formulación de Planes de adaptación y Planes de Ordenamiento y Manejo de Cuencas (POMCAS) y la Estrategia de desarrollo bajo en carbono y de adaptación al Cambio Climático. El nivel de participación del grupo investigativo ha sido estratégico, por la visión de ampliar los escenarios y fronteras, de contextos académicos a otros escenarios investigativos, dada la complejidad y necesidad de avanzar en el tratamiento científico del cambio climático.
- La Fundación Universitaria del Área andina que se destaca en sus acciones investigativas en la organización y gestión de las mesas de trabajo participativo encaminadas a fortalecer una cultura ciudadana y ecológica centrada en acciones por el clima, dando y aportante en respuestas socio ambientales y participativas en respuesta al Objetivo 13 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible –ODS encaminado a trabajar por las acciones por el Clima.

internos en los grupos de investigación en temas ambientales a través del proyecto y en la incorporación de la Educación ambiental y Gestión Ambiental como marco, perspectivas y metodologías, desde un

enfoque complejo, sistémico y bio regionalista. Además el seguimiento en la conceptualización, desarrollo y el ejercicio de generar mesas participativas con aportes al Foro⁴⁷ “el Aquí y el Ahora de la responsabilidad ambiental” (2019), todo esto dentro del marco de los ODS.

Por tanto, se afirma que dada la experiencia investigativa, la promoción y garantizar espacios de la participación ciudadana, es una estrategia fundamental, sino obligatoria, que en articulación con los procesos de educación y gestión ambiental permiten a la ciudadanía no sólo la capacitación en sus derechos y deberes, como también la defensa y crítica de los mismos en materias de regulación ambiental y políticas públicas de afectación, adaptación y mitigación al cambio climático en territorios específicos, como la zona norte de Bogotá. Puede decirse que se está en el proceso de una consolidación de la cultura preventiva y adaptativa para hacer frente a la variabilidad climática, aspectos que se deben concertar y conciliar con los procesos de ordenación territorial y del fortalecimiento a los procesos de Gestión Ambiental Local. Esto deja abiertas nuevas preguntas y retos sobre conceptos y efectos prácticos alrededor de nociones como la gobernanza local, el tipo de educación ambiental y las acciones a las que están encaminadas, su actualización y las políticas proteccionistas o conservacionistas del medio ambiente en relación a los retos que la ciudad reclama (migración, desplazamiento interno, políticas de acceso a vivienda, manejo de residuos sólida, transporte, participación efectiva, entre muchos otros).

Otro de los acercamientos y logros que deja este proceso de investigación, está alrededor de los procesos de participación ciudadana en acciones por el clima en la zona norte de la ciudad. Tendiendo como punto de partida para el debate, como de la dialéctica de análisis en educación y gestión ambiental, desde diferentes enfoques. Primero un planteamiento positivo para afirmar que la participación ciudadana en temas ambientales ha permitido conocer problemas ambientales locales contribuyendo en la búsqueda de soluciones colectivas y cuestionamientos sobre la variabilidad climática entre las comunidades y el terri-

torio. El segundo aspecto plantea, la importancia de fortalecer la educación para la participación, pues el desconocimiento sobre estos mecanismos y la actualización sobre temáticas ambientales reclaman acciones más efectivas y garantes de estos procesos, vitales para la educación y gestión ambiental.

Hay un desafío por concertar y problematizar alrededor de los conflictos ambientales entre la administración distrital y grupos sociales, convirtiéndose en una prioridad, para poder avanzar en la protección ambiental y el desarrollo de la ciudad. Lo anterior se plantea, por las dificultades y limitantes para la sostenibilidad de los resultados investigativos en los cuales se trabajó, la participación ciudadana y expresado por los participantes en las diferentes mesas de trabajo local, es que el cambio de administración de las entidades públicas, resultan en políticas o versiones diferentes que hacen que los esfuerzos o acuerdos no tengan continuidad. Este aspecto ha generado la pérdida del interés de los ciudadanos en hacer parte de la toma de decisiones para la protección ambiental, sobre todo en las acciones y planes a largo plazo. Estas acciones colectivas para prevenir y mitigar los riesgos climáticos, tienen una agenda propia muchas veces por parte de los actores colectivos, dejando de lado los esfuerzos individuales, en muchas oportunidades, al ser captados por tendencias más radicales o de no concertación entre los demás actores.

47 Este evento fue realizado y organizado por la Universidad Agraria, el 26 de septiembre del año 2019 en el cual participaron diferentes actores y universidades, grupos de investigación y semilleros de investigación con sus respectivos aportes y avances en la materia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACURDI, E. (2005). Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse., *Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Transversales Magisterio*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 57/254 de diciembre de (2003). (2003). ANEXO I. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario 200-Febrero*, 281-284.
- BAUDACH, K.-M. (2001). Participación Ciudadana en la Gestión Ambiental Memoria del foro de discusión pública. *Red Cántaro*, 26.
- Carta de Belgrado sobre de Educación Ambiental. (1972). Estocolmo.
- CEPAL. Económica para América Latina y el Caribe. (2003). “Contaminación Atmosférica y Conciencia Ciudadana”. *Libros de la Comisión Santiago de Chile*.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. (s.f.). Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. (E. e. Judicatura, Ed.) *Biblioteca Enrique Low Murtra –BELM*.
- CORPORACIÓN AUTÓNOMA REGIONAL DE CUNDINAMARCA – CAR. (2012). Cartilla Informativa “La Participación Ciudadana y el Medio Ambiente: Una relación que debe cambiar.
- GUHL E. et. al, . (1998). Guía para la Gestión Ambiental Local y Regional. *FONADE*, 287.
- GUHL, E., & LEYVA, P. (2015). La gestión ambiental en Colombia, 1994-2014: ¿un esfuerzo insostenible? *Primera Edición*.
- IDEAM. (2015). Nuevos Escenarios de Cambio Climático para Colombia 2011.
- IDEAM, Ministerio de Ambiente, PNUD. (2010). Estrategia Nacional de Educación, Formación y sensibilización de públicos sobre Cambio Climático.
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCELLEÍA. (2017). *Resumen ejecutivo Tercera Comunicación Nacional De Colombia a La Convención Marco De Las Naciones Unidas Sobre Cambio Climático (CMNUCC)*. Bogotá, Colombia: Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático.
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCELLEÍA. (2018). *Segundo Informe Bienal de Actualización de Colombia a la Convención Marco de las Naciones Unidas para el Cambio Climático*. Bogotá D.C, Colombia.
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCELLEÍA;. (2015). uevos Escenarios de Cambio Climático para Colombia 2011- 2100 Herramientas Científicas para la Toma de Decisiones. *Enfoque Nacional – Departamental: Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático*.
- IPCC. (2014). *Cambio climático*. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático . Ginebra, Suiza: Equipo principal de redacción , R.K.Pachauri y L.A. Meyer .IPCC Ginebra Suiza.

- MACÍAS, L. (2001). Aspectos jurídicos de la participación ciudadana en la gestión ambiental en Colombia. *Revista electrónica de derecho ambiental*(Nº. 5).
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Lo que necesitamos saber y saber hacer. sí es posible lo que necesitamos saber y saber hacer. (S. GUÍAS, Ed.) *Revolución Educativa*.(6).
- Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación. (Julio de 2002). Política Nacional de Educación Ambiental.
- MOYA B, H. A. (2005). Los Humedales ante el cambio climático. (I. U.-U. Alicante, Ed.) *Revista Investigaciones Geográficas*(No. 37), 127 – 132.
- PALACIO Et, al. (Jun/Jul de 2003). Redes Socio-ambientales en tensión: El caso de la gestión ambiental de los humedales de Bogotá. *REDES - Revista hispana para el análisis de redes sociales.*, 4(6).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2014). *Quinto Informe Nacional de Biodiversidad de Colombia ante el Convenio de Diversidad Biológica*. Bogotá, Colombia.
- RAMSAR. (1971). *Convención Relativa a los Humedales de Importancia Internacional Especialmente como Hábitat de Aves Acuáticas*. Secretaría de la Convención de Humedales, Irán. IRAN.
- Rengifo B, Quitiaquez Segura L, F, Mora Javier. (7 -11 de Mayo de 2012). La Educación Ambiental Una Estrategia Pedagógica Que Contribuye A La Solución de La Problemática Ambiental en Colombia. *XII Coloquio Internacional de Geocrítica*, 4.
- RODRÍGUEZ, G., & PAÉZ, I. (2012). Temas de derecho ambiental: una mirada desde lo público. (E. a.—U. Rosario., Ed.) *Textos de Jurisprudencia, (Colección Textos de Jurisprudencia)*, 380.
- Secretaría Distrital de Ambiente ; INDIGER;. (Dic 2015). *PLAN DISTRITAL DE GESTIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO PARA BOGOTÁ D.C, 2015 – 2050*. Documento Técnico soport, Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático, Bogotá, Colombia.
- Secretaria Distrital de Ambiente SDA. (2007). Política distrital de educación ambiental. *Decreto Distrital 617 de 2007 Diciembre 29 de 2007*.
- ZICCARDI, A. (2004). Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local. (U. N. México, Ed.) *Consejo Mexicano de Ciencias Sociales*.

LA METÁFORA VISUAL COMO ELEMENTO DE REPRESENTACIÓN COGNITIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN PRODUCTOS VISUALES

José Alejandro Vergelin Almeida

Universidad Tecnológica Israel

jvegelin@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2058-8193>

Diego Mauricio Machado Ortiz

Universidad Tecnológica Israel

dmachado@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2058-8193>



RESUMEN

En los diferentes procesos visuales uno de los principales recursos, como elemento comunicativo y para que se pueda entender de mejor forma una idea, es la metáfora visual como recurso cognitivo; esta característica permite asociar diferentes recursos y elementos visuales a la formación de ideas y contextos que dan énfasis a la construcción de contenidos expuestos en los productos visuales. Así, desde esta perspectiva se procuró analizar a la metáfora visual indagando en los recursos compositivos, elementos que intervienen gráficamente en su proceso creativo, construcción de la imagen y soporte.

Éste análisis conformó un abordaje teórico inicial de la metáfora alrededor de los criterios visuales como parte de una valoración conjunta en diferentes ámbitos de aplicación. En este primer estudio se marca la pauta para una segunda fase de aplicación, lo que permitirá comprender cómo la metáfora visual se configura alrededor del mensaje, la percepción y recepción. Por consiguiente, generar una propuesta de criterios de construcción de imagen a valorar, a modo de indicadores, que permitan un análisis de los elementos visuales, recursos de configuración y sus aplicaciones.

PALABRAS CLAVE

Metáfora visual, imagen, visuales, creativo

ABSTRACT

In the different visual processes one of the main resources, as a communicative element-and so that it can be better understood, is the visual metaphor as a cognitive resource; this characteristic allows associating different visual resources and elements to the formation of ideas and contexts, which give emphasis to the construction of contents exposed in the visual products. Thus, from this

perspective, was sought analyse the visual metaphor by investigating the compositional resources, elements that intervene graphically in the creative process, construction of the image and support.

This analysis conformed an initial theoretical approach to metaphor around visual criteria as part of a joint assessment in different fields of application. This first study sets the tone for a second phase of application, which will allow us to understand how the visual metaphor is configured around the message, the perception and reception. Therefore, generate a proposal of image construction criteria to be evaluated that allow an analysis of the visual elements, configuration resources and their applications.

KEYWORDS

Visual metaphor, image, visuals, creative

INTRODUCCIÓN

En el lenguaje cada palabra tiene un significado propio que la define; sin embargo, el uso de las palabras en los diversos modos de comunicación no se limita a una suma de sus significados tácitos, y éstas pueden utilizarse como una representación simbólica de la idea y con ello referirse a un aspecto distinto del que están describiendo.

Esto va más allá en el manejo de la imagen, pues al no nombrar de manera textual un significado exacto, su uso como recurso comunicativo supone un empleo mucho más “amplio” de conceptos simbólicos para transmitir un mensaje o idea.

El mensaje insertado en una producción visual, desde la construcción de elementos que lo conforman, está ligado al lenguaje y significados de los diferentes actos que se realizan en la actividad cotidiana, de esta forma la construcción de mensajes proviene de la comprensión de experiencias y su relación con la interpretación y codificación de diferentes esquemas.

Para Jhonson (1987) un esquema de imagen se define como patrón recurrente que se origina por nuestras sensaciones corporales, este paradigma nos indica que la metáfora es conceptual y se despliega en diferentes manifestaciones.

Así podemos indicar que estas están ligadas a un significado particular de la interacción con el mundo—en significados universales, particulares y pueden ser determinadas por una imagen como representación cognitiva de experiencias sensoriales.

La metáfora puede ser entendida sólo si el receptor posee un léxico que permite descifrar el mensaje. En este sentido es válido cuestionar, en un primer acercamiento, qué aporte comunicativo proporcionan las metáforas visuales a los productos audiovisuales y qué contribuye desde la construcción de significados y el dominio de la representación cognitiva de experiencias sensoriales.

Con estas interrogantes el desarrollo de la investigación persiguió la identificación de la construcción de la metáfora visual como recurso compositivo y qué elementos se pueden valorar, manteniendo la imagen como soporte de la comunicación e identificación de las ideas, y el dominio de la representación cognitiva de las experiencias sensoriales del receptor.

1. Metáfora: construcción de significados

Lakoff & Johnson (1989) divide la metáfora en dos grupos: estructurales y orientacionales, mientras que Rodríguez y Mora (2001) la separa como “metáfora impura” *–in praesentia–* y “metáfora pura” *–in absentia–*, basado en Bathes (1964) en la diferenciación de figuras retóricas: las metáforas y las parataxias.

Los conceptos de origen y destino en la metáfora visual definen en función de la misma y su utilización como estrategia de comunicación del mensaje. Como indica Aguilar “el análisis cognitivo de una proyección metafórica distingue siempre -y al menos- dos domi-

nios mentales: uno de inicio, donde se tomará cierta estructura y conceptos y otro de destino, hacia donde dichos elementos serán proyectados” (Aguilar. 2012).

Si bien la metáfora se ha estructurado para generar un recurso lingüístico que permita una estrategia de comunicación que acentúa ideas, se ha convertido en un eje principal de otros campos como el que incorporan sus prácticas en este recurso, por esta razón ha sido incorporada a estudios que determinan su importancia, tratamiento, configuración, estado e incluso aporte significativo.

De lo antes expuesto podemos iniciar mencionando algunos miramientos como el que Ricoeur (1977) aproxima a lo que ya tenía en síntesis Aristóteles quien sostenía que tenía doble función retórica y poética.

Así Ricoeur retoma de la poética esta definición:

“La metáfora es el transporte a una cosa de un nombre que designa otra (...) el sentido tomado en préstamo se opone al sentido propio, es decir, que pertenece a título original a ciertas palabras, que se recurre a metáforas para cubrir un vacío semántico... ya que la metáfora lleva una información porque ella redescubre la realidad” (1977).

Más adelante afirma que:

“La metáfora consiste en una violación del orden... Es a la vez reconocer y transgredir la estructura del lenguaje” (1997, p. 36).

1.2 De la imagen y construcción

La creación de productos visuales está marcada por cómo se articulan y gestionan los elementos gráficos en diferentes soportes y permiten configurar una pieza visual que comunique un mensaje, transmita la idea, posicione un elemento o de paso al concepto que se articuló al inicio del proceso de diseño.

En este sentido el creador (diseñador, artista visual, gestor de contenidos u otros) al generar un concepto para la configuración del producto visual lo concibe para que esté marcado por la identificación rápida y clara del mensaje, para ello utiliza diferentes criterios del uso de forma, tipografía, color, imagen y recursos del lenguaje con lo que podrá afianzar o reforzar el mensaje.

Es preciso señalar que, en el marco de la conceptualización gráfica, el uso de los recursos para dar énfasis a una idea está ligado también a incorporar recur-

De ahí podemos mencionar que la metáfora no solo se limita a ser un complemento desde el lenguaje, se configura como un nuevo significado al tener un sentido propio que ayuda a concebir realidades que aportan a tener una nueva percepción de algo que significa en nombre y que se ordena con diversas particularidades.

En este sentido es importante mencionar lo que explica María Cuenca (1999) “la metáfora es un elemento cognitivo que permite comprender cualquier concepto en términos de otro”.

En definitiva, no sólo se articula como la resolución de vacíos gramaticales y de sintaxis, también se posiciona como un elemento de significación, construcción, aporte a la comprensión y, en el elemento visual, como una creación particular que integra a los recursos gráficos para configurar interpretaciones y percepciones de los valores de imagen que se muestran.

De otros campos y ciencias, permitiendo mayores opciones en cuanto a la estructuración del contenido visual. Por ello debemos tener en cuenta que el diseño se inserta en este criterio de sumar y valorar el aporte de disciplinas adyacentes, por ejemplo, el lenguaje literario y sus recursos lingüísticos, que permiten una mejor expresión para la configuración de los textos y el uso de los criterios de las figuras retóricas para la caracterización de la imagen desde el tratamiento de los conceptos que marca un estilo.

Subrayamos que para el diseño de piezas visuales la metáfora visual ha cobrado un interés particular dentro de su conformación y estructura, puesto que no solo ayuda a complementar una idea, sino que ya se articula como eje principal en varias partes que determinan un juego visual que anima al espectador a involucrarse en este criterio de nueva lectura.

METODOLOGÍA

Con la intención de abordar un análisis de la metáfora como elemento de representación cognitiva, para

la construcción de significados en productos visuales, se presenta una propuesta que explora las figuras re-



tóricas visuales, a partir de una tipología propuesta por Klinkenberg y otra dada por cuestionamientos de elementos a identificar por Fernando Marugan, que nos darán parámetros para establecer un análisis que den criterios sobre las piezas visuales.

Así tenemos que, con ciertos miramientos de Klinkenberg (1996) a la metáfora aplicada a la imagen como proceso de construcción, entiende que las metáforas verbales y visuales se conducen por fenómenos diferenciados y operando sobre diferentes materialidades.

Adriana De la Rosa Alzate en su artículo *“Las figuras retóricas visuales: Apuntes para explorar la metáfora visual”* (2006) lo determina de la siguiente manera:

“Klinkenberg (1996) propone dos opciones que dan lugar a cuatro categorías: presencia, in absentia y conjunción y disyunción, para sistematizar las figuras icónicas.

El modo in praesentia conjunto (IPC): las dos entidades están conjuntas en un mismo lugar, pero están explícitamente manifestadas, al menos en parte (...)

El modo in absentia conjunto (IAC): las dos entidades son conjuntas—es decir, ocupan el mis-

mo lugar del enunciado por substitución total del uno por el otro.

El modo in praesentia disyunto (IPD): Las dos entidades ocupan lugares diferentes sin substitución.

El modo in absentia disyunto (IAD): Una sola entidad es manifestada y la otra es exterior al enunciado, pero proyectada sobre este.”

Por otra parte tomaremos a Fernando Marugan (2016) que basa su análisis en 4 elementos a identificar en mensajes publicitarios diseñados a partir de la metáfora visual, estableciendo las siguientes preguntas frente a imágenes a analizar: ¿Existe texto en el anuncio? ¿A quién va dirigida la metáfora visual? ¿La metáfora visual se basa en relaciones de semejanza formal? ¿Aparece el producto, servicio o marca al que se refiere la metáfora junto a ésta?

En consecuencia, este primer acercamiento a la identificación, y sus configuraciones y relaciones con otros campos nos permiten tener un primer abordaje de criterios relacionados a un estudio y su posterior estructura, dándonos pie a comprender que la metáfora no solo es una simple aplicación de conceptos definidos por el lenguaje, sino una conceptualización y creación de estructuras visuales complementarias que le permiten tener significados propios y alcances en cuanto a la percepción y puesta en valor.

CONCLUSIONES

La identificación de los criterios sobre la construcción de significados en la creación de metáfora visual, identifica su aplicación y construcción sobre lo que define su aporte a la comunicación y diseño. Así, la proyección de esta propuesta académica se enlazará a la formulación de una estructura de criterios gráficos que permita un análisis a partir de los sustentos de Marugan y Klinkenberg como soporte metodológico y teórico.

Se propone una investigación de casos de estudio puntuales: carátulas de discos de música independiente en el Ecuador y fotografía artística y publicitaria de Eugenio Recuenco, con lo que se pretende caracterizar el modelo para la identificación de la metáfora visual, por lo tanto identificar estos criterios desde el diseño y la conjugación con los valores lingüísticos y de imagen, será el fundamento para formular indicadores o criterios a ser valorados.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Leyva, Oquitzin. (2012). *Enfocando la metáfora visual: ópticas cognitivas I*. Culturales, 8(16), 33-84. Recuperado en 21 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912012000200002&lng=es&tlng=es.
- Boquera Matarredona, M. (2005) *Las metáforas en textos de ingeniería civil: estudio contrastivo español-inglés*, tesis doctoral, Servei de Publicacions, Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de los Lenguajes.
- Coulson, S. (2000), "What's So Funny? Conceptual Integration and Humorous Examples", en V. Herman (ed.), *The Poetics of Cognition: Studies of Cognitive Linguistics and the Verbal Arts*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cuenca, M. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- De la Rosa, A. (2016). *Figuras retóricas visuales. metáfora visual*. Recuperado el 25 de septiembre de 2019 de <http://ilustrandoenlaescueladearte.blogspot.com/>
- Eikhenbaum, B. (1998) "Problemas de cine-estilística", en ALBERA, François (comp.), Los formalistas rusos y el cine. La poética del filme. Barcelona: Paidós pp. 45-75.
- González Sánchez, Martín (2017). *Conoce el sexy y sudoroso pop gay de Tonicamo*. Vice. Recuperado en 22 de mayo de 2019, de https://www.vice.com/es_latam/article/3kvbjy/conoce-el-sexy-y-sudoroso-pop-gay-de-tonicamo
- Johnson, M. (1987) *The body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marugán Solís, Fernando (2016). *La metáfora visual, elemento comunicador de las marcas en la publicidad exterior*. Prisma Social [en línea] 2016, (Diciembre-Sin mes) : [Fecha de consulta: 21 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353749552006>> ISSN
- Ramírez Terán, M. (2003). *Metodología de la investigación científica* (2.a ed.). Quito, Ecuador: Exacto Visual.
- Rojas Soriano, R. (1998). *El proceso de la investigación científica*. México: Trillas.
- Vasilachis, I. (1996). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial

