

CONTENIDOS

ENERO - MARZO 2018

doi: 1033264/rpa.201801

- 01 [Estudio exploratorio de estilos de aprendizaje utilizados por estudiantes de UNIACC de las modalidades de dictación semipresencial y online](#)
Anaís Aluicio González, Rocío Arcos Tapia, Claudia Mundaca Villalobos, Cristian Ortega Bustos, Dina Peirano Olate
- 15 [Ruinas, Entre la modernidad y la posmodernidad](#)
Mauricio Baros Townsend
- 23 [Circuito Turístico Cultural Santiago Industrial y Obrero. El turismo cultural barrial como Instrumento para el desarrollo local sostenible](#)
Luis Rojas Morales
- 32 [El suplemento](#)
Sandra Moreno, Alfredo Da Venezia Ibáñez
- 42 [Perfiles del repertorio metacognitivo en Educación Superior y su relación con las modalidades de Enseñanza-Aprendizaje: Un estudio de caso en la universidad UNIACC](#)
Eduardo Santander, Mariela Osorio, Claudio López
- 52 [Régimen simplificado del artículo 14 de la Ley de la Renta: Un excelente vehículo para emprender](#)
Gonzalo Araya Ibáñez
- 62 [Fusiones y adquisiciones \(F&A\): sus motivaciones, efectos sobre las empresas y las políticas públicas para su fomento](#)
Galvarino Casanueva Yáñez
- 71 [Arquitectura y objeto. Rastros y rasgos de movimiento Moderno en el Diseño Latinoamericano](#)
Sergio Salazar Álvarez
- 82 [Percepción del significado de los aprendizajes en estudiantes De Psicología En Entornos Vs de Aprendizaje](#)
Iván Venegas Espinoza, Mauricio Bustos Schönfeldt

Editorial

Con orgullo “presentamos en sociedad” esta Revista, que esperamos haga pública y conocidas las discusiones, reflexiones, conversaciones, creaciones y diálogos que cotidianamente se desarrollan, viven y conviven en nuestras aulas, patios, talleres, salas de danza y ensayo, laboratorios, estudios de sonido y televisión; en resumen, en cada rincón de nuestra Universidad.

El sentido editorial de esta revista es que ese intercambio de opiniones, saberes y conocimientos se desarrolle en un espacio de libertad, apertura, respeto y aceptación, en coherencia y consistencia con los valores institucionales de: autonomía, inclusión, compromiso e integridad.

El objetivo de la revista es incentivar y promover la divulgación académica, desde una base reflexiva en un espacio sin fronteras, en que conviven diversas experiencias y se invita a una conversación que enriquece el diálogo académico.

De esta forma, ponemos a disposición de la comunidad universitaria un espacio para compartir buenas prácticas, innovaciones, creaciones y experiencias que orienten el mejoramiento continuo y la promoción de acciones que favorezcan la cultura y ethos institucional, que hace de UNIACC un proyecto académico único y necesario para Chile.

Quienes formamos parte de esta universidad, tenemos la convicción que con la Revista “PENSAMIENTO ACADÉMICO de la Universidad UNIACC”, logramos “proveernos” de un lugar que da cuenta de la actualidad, la historia y el sueño futuro de UNIACC, una universidad que se caracteriza por su capacidad de crear y recrear con y desde la cultura, la arquitectura, la ingeniería, las artes, las ciencias humanas y sociales y todos aquellos espacios del saber donde nuestros académicos y estudiantes desarrollan su acción y reflexión universitaria.

El contenido de este primer volumen, que cuenta sólo con aportes de autores que forman parte de la comunidad educativa UNIACC, se estructura a partir de dos fuentes:

- a. Ensayos desarrollados por Académicos de las Facultades de: Arquitectura, Diseño, Artes Visuales; Humanidades y Ciencias Sociales y Administración.
- b. Una selección de artículos basados en los Informes emanados de las investigaciones realizadas por Académicos y que fueron desarrolladas en el marco del Concurso Anual de Investigación, al que convoca la Vicerrectoría Académica, que en los años 2016 y 2017 tuvo como foco el Desarrollo y Fortalecimiento de la Docencia.

Felipe Vidal Rojas

Director Revista Pensamiento Académico
Vicerrector Académico UNIACC

Estudio Exploratorio de Estilos de aprendizaje utilizados por Estudiantes de UNIACC de las modalidades de dictación semipresencial y online

doi: 10.33264/rpa.201801-01

**Anais Aluicio González, Rocío Arcos Tapia, Claudia Mundaca Villalobos
Cristian Ortega Bustos, Dina Peirano Olate
Escuela de Psicología UNIACC
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNIACC**

Resumen

Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) son espacios concebidos para el aprendizaje a distancia. Por su parte, los estilos de aprendizaje son preferencias de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden a las tareas académicas. Esta investigación explora los estilos de aprendizaje de los estudiantes de cuatro carreras dictadas en modalidad online y semipresencial en UNIACC, a través de un estudio exploratorio y cuantitativo de tipo transversal, utilizando el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Los resultados indican que los estudiantes en modalidad online y semipresencial utilizan prioritariamente estilos de aprendizaje reflexivo y teórico, y en menor medida los estilos pragmático y activo. La discusión se centra en la necesidad de que las instituciones consideren estas preferencias en los estudiantes para el desarrollo de estrategias metodológicas que posibiliten el mejor desempeño académico de los mismos y culminen con éxito sus estudios en función del Modelo Educativo Institucional (MEI).

Palabras claves: estilos cognitivos, ambientes virtuales de aprendizaje, educación a distancia, aprendizaje, psicología educacional.

Abstract

The virtual learning environments (AVA) are spaces designed for distance learning. On the other hand, learning styles are the way on how students perceive, interact and respond to academic tasks. This research explores the learning styles of students of four careers taught in online and blended modality at UNIACC University, through an exploratory and quantitative cross-sectional study, using the Honey-Alonso Questionnaire of Learning Styles. The results indicate that online and blended students use priority reflective and theoretical learning styles, and to a lesser extent, pragmatic and active styles. The discussion focuses on the need for institutions to consider these preferences in students for the development of methodological strategies that enable their best academic performance and success fully complete their studies according to the Institutional Educational Model (MEI).

Key words: cognitive styles, virtual learning environments, distance education, learning, educational psychology.

Introducción

La actual sociedad del conocimiento implica cambios acelerados y constantes, que han significado un impacto no menor en el desarrollo y la divulgación de la información, al punto de que el conocimiento se ha convertido en la base del modo de producción, y por tanto, el capital que mueve al mundo actual (Gabante, Frisneda, Centonfanti y Rivas, 2015).

Esta realidad tiene implicaciones en el ámbito educacional, a saber, las instituciones educativas ocupan un lugar primordial en el desarrollo social y económico, teniendo la responsabilidad de la formación de los profesionales que luego se insertarán en la sociedad (Gabante et al., 2015). Asimismo, se hace necesario el desarrollo y la validación de nuevos entornos de aprendizaje, junto a nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos y gestionarlos (Márquez, 2011, en Gabante et al., 2015).

Este contexto ha resaltado la necesidad de cambiar el paradigma educacional, tomando los supuestos epistemológicos de aquellos autores que destacan la necesidad de que el estudiante adopte un rol protagónico y se haga cargo de su propia instrucción, en colaboración con un otro, dejando atrás la imagen tradicional de la sala de clases en la que la información fluía de forma unidireccional. Por otra parte, esto ha implicado un gran desafío en términos de garantizar un adecuado nivel de control y calidad del proceso educativo. Ello supone nuevos modelos de enseñar y aprender, situando al alumno en un proceso de construcción del conocimiento más activo y de mayor autonomía (Bates, 2009, en Pegalajar-Palomino, 2016), lo que a su vez es coherente y consistente con la misión, visión y valores propuestos en el Modelo Educativo UNIACC.

Con el avance de la enseñanza en modalidad semipresencial o blended, las facilidades de acceso a la plataforma Moodle y el avance de las tecnologías aplicadas a la educación, se abrieron posibilidades de ingreso a la educación superior para potenciales aprendices que por falta de tiempo, limitantes geográficas u otras, no tenían acceso a la formación terciaria. Sin embargo, esto propició el surgimiento de dificultades importantes: por una parte, la limitación del acceso a estudiantes con menor nivel de conectividad a internet y a la tecnología en general; y por otra, cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas, estructuras curriculares y funcionamiento institucional, entre otros.

Esta práctica ha requerido mayor diversidad pedagógica en los modelos educacionales de la región, puesto que dados los cambios en el entorno de enseñanza se ha hecho evidente la necesidad de variar las estrategias pedagógicas para adecuarlas a esta nueva lógica de aprendizaje (Rama, 2014).

Una educación que busque adecuarse a la diversidad de las personas, de acuerdo a sus características individuales y posibilidades en el ámbito cognitivo, debiera basarse en la adaptación de la metodología de enseñanza-aprendizaje, para que todos los

estudiantes tengan la posibilidad de aprender. Esto implicaría, en el contexto de la educación terciaria, pensar en cómo ofrecer posibilidades al estudiante para que logre desplegar múltiples estrategias y procesos autónomos, que lo lleven al éxito académico (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohorquéz, 2012).

La relevancia de este argumento se acentúa, cuando el proceso educativo se desarrolla en ambientes virtuales de aprendizaje, concebidos para el aprendizaje a distancia, soportados en una plataforma digital, “concebidos para el aprendizaje, pues el alumno deja de ser receptor pasivo, para convertirse en el constructor principal de su conocimiento” (Gámez y Navarro, 2013, p.250). Herrera (2010, en Gámez y Navarro, 2013) expresa que el desarrollo de los procesos de enseñanza en los AVA, con mucha frecuencia se realiza de modo intuitivo, sin considerar los factores educativos involucrados, lo que limita notablemente el aprovechamiento del potencial de estos sistemas de gestión del conocimiento.

Esta realidad implica que los profesores se ven enfrentados a resolver problemáticas relacionadas con situaciones prácticas, vinculando lo emocional con la indagación teórica a través de la interacción creativa con los estudiantes. En esta incertidumbre, propia de la sociedad de la información y el conocimiento descentrado, mientras mayor sea el conocimiento que tiene el docente sobre sus estudiantes, mejor podrá hacerse cargo de esta tarea.

Es en este contexto que encuentra pertinencia la exploración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Autores como Cuadrado, Monroy y Montaña (2011, en Pegalajar-Palomino, 2016), señalan la importancia de conocer los estilos y estrategias de aprendizaje del alumnado y si éstos se ajustan a los requerimientos de los sistemas educativos.

Los estilos de aprendizaje son concebidos como las preferencias que tiene un sujeto para percibir y procesar la información (Kolb, 1984; Felder y Silvermann, 1988). Dicho de otra manera, los estilos de aprendizaje serían la manera en que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias a utilizar varían de acuerdo a lo que se quiera aprender, cada sujeto tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, que definen un estilo de aprendizaje.

Witham, Mora y Sánchez (2008) revelan que a pesar de las adecuaciones que pudieran hacer los sujetos, estos rasgos tienden a ser estables y pueden ser utilizados como indicadores de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden a las tareas académicas en ciertos ambientes de aprendizaje.

Como lo plantean Ruiz, Trillos y Morales (2006), para Kolb el estilo de aprendizaje es “la preferencia individual de un método para asimilar la información en el ciclo de aprendizaje activo. Es una teoría que se basa en el aprendizaje experiencial, que concibe el aprendizaje como un proceso holístico y transaccional entre el individuo y el medio ambiente” (p. 444).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Honey y Mumford (1986, en Witham, Mora y Sánchez, 2008), conciben al aprendizaje como un proceso cíclico de cuatro fases, que resultan de la combinación de dos dimensiones: la primera apunta a cómo es captada la información o conocimiento (concreto-abstracto) y la segunda a cómo esta información es procesada (reflexión-aplicación). Los aprendices pasan por las cuatro fases, pero parecieran manifestar una tendencia a detenerse en algunas de ellas, más que en las restantes.

De la combinación de estas dos dimensiones, y de las consiguientes cuatro fases del ciclo de aprendizaje, se desprenden cuatro estilos en que se podrían situar las personas, de acuerdo con la fase del aprendizaje a la que en la que ponen mayor dedicación, según Rodríguez (2006), Witham et al. (2008) y Puello, Fernández y Cabarcas (2014). A continuación se describen:

Estilo Activo: En esta fase del ciclo de aprendizaje, ocurre una apertura hacia lo desconocido, a nuevas formas de trabajar y experimentar; ocurre una focalización en la vivencia de la experiencia, basándose en la experiencia directa, involucrándose con experiencias nuevas.

Estilo Reflexivo: En esta etapa del ciclo de aprendizaje se suele poner énfasis en el análisis del objeto de aprendizaje desde distintas perspectivas, a través de la observación y recogida de datos. Quienes prefieren esta fase toman la postura de un observador, reflexionando sobre la realidad que perciben, antes de llegar a una conclusión.

Estilo Teórico: Las características principales del estilo se refieren a la lógica, al pensamiento algorítmico, a la estructura. Quienes se inclinan hacia este estilo, se basan en la conceptualización abstracta, prefieren pensar de forma secuencial, les gusta analizar y sintetizar la información de forma lógica y racional, bajo la estructura y la coherencia de las teorías.

Estilo Pragmático: Esta fase del proceso se refiere a la puesta en práctica de las teorías y a la comprobación de la aplicabilidad de las ideas, basándose en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas. El aprendizaje ocurre en esta fase mientras se toman decisiones y se resuelven problemas desafiantes.

Witham et al. (2008) hacen énfasis en que estos estilos favorecerán u obstaculizarán el aprovechamiento del proceso formativo universitario, y especifican: “Los estilos de aprendizaje en interacción con los procesos de formación influyen y condicionan el logro de los resultados y el cumplimiento del perfil de egreso” (p.4). Por este motivo consideraron pertinente determinar el estilo de aprendizaje de estudiantes de Trabajo Social, de primer año, de la Universidad de Concepción, usando el test CHAEA, que a su vez, en los últimos diez años, ha sido el instrumento más utilizado en nuestra región para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, según la revisión de las publicaciones científicas realizada por Bahamón et al. (2012).

Las investigaciones realizadas sobre esta temática, recopiladas por Bahamón et al. (2012), muestran que los “estilos se perfilan en relación con la facultad y el programa de pregrado que cursan los estudiantes, cuestión que posiblemente se relaciona con los contenidos, metodologías, información y exigencias de cada carrera” (p. 134). Asimismo, las autoras plantean que en el transcurso de la vida universitaria, los estilos pueden modificarse, relacionándose quizás con procesos de adaptación a las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes. Este argumento avala la posibilidad de intencionar el desarrollo de estilos acordes con la metodología de enseñanza, promoviendo la adaptación al entorno académico.

El Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) se basa en el instrumento Learning Styles Questionnaire, elaborado por Honey y Munford en 1986 para profesionales de empresas del Reino Unido. Estas aportaciones y experiencias fueron recogidas en 1992, en España, por Catalina Alonso, quien realizó la adaptación al contexto académico y traducción al idioma español, como también un amplio estudio de validación del instrumento, al que denominó Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

En Chile, el CHAEA ha sido usado en diversas investigaciones en el ámbito educacional, en las cuales se identifica el estilo de aprendizaje del estudiante en base al baremo General de interpretación propuesto por Alonso et al. (1994). Sin embargo, se han realizado adaptaciones, al contexto local chileno en la utilización de sinónimos de algunos términos.

Herrera y Lorenzo (2009) hacen énfasis en la necesidad de adecuar las metodologías docentes, a las estrategias cognitivas que los estudiantes usan durante la realización de tareas académicas, siendo relevantes también las estrategias metacognitivas y la regulación de recursos que emplee el estudiante. Es en este marco que la presente investigación busca explorar los estilos de aprendizaje desplegados por los estudiantes de UNIACC, que desarrollan su formación académica en las modalidades semipresencial y online, con el objeto de proveer información relevante, que pueda ser utilizada para el diseño de estrategias metodológicas acordes, aportando así al mejoramiento de la docencia en las carreras involucradas: en modalidad semipresencial, Psicología, y en modalidad online, Contador Auditor, Ingeniería Comercial y Administración Pública.

La presente investigación es interesante debido a la escasa información existente respecto a la formación online y semipresencial en universidades chilenas. Es claro el aporte que la investigación puede otorgar a UNIACC tanto en términos de antecedentes para implementar mejoras al proceso de aprendizaje, como también a las posibilidades de utilizar la información recolectada para intervenir sobre dificultades académicas a través del Programa de Apoyo Psicoeducativo. En base a lo expuesto, se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo General: Explorar los estilos de aprendizaje que utilizan estudiantes de UNIACC, en modalidad semipresencial y online.

Metodología

La presente investigación se concibe como un estudio exploratorio que abre Posibilidades de desarrollar nuevas investigaciones de tipo descriptivo y/o correlacional.

Este estudio se concibe con un diseño de investigación no experimental, de tipo transversal.

La muestra, de tipo no probabilística, está conformada por alumnos que estaban cursando el primer año de estudio en las modalidades semipresencial y online en UNIACC, en las carreras de Psicología, Ingeniería Comercial, Administración Pública y Contador Auditor.

La información se recolectó de forma presencial durante una jornada de clases, en el caso de los estudiantes de Psicología, y en el de los alumnos no presenciales, se recogieron los datos a través de una plataforma gratuita (Google Forms), en la que se cargaron dos instrumentos: una encuesta sociodemográfica y el test CHAEA.

Desde el punto de vista ético, se tomaron resguardos para que la investigación cumpliera con las pautas de trabajo en Ciencias Sociales: se informó y solicitó consentimiento de los participantes, quienes proveyeron de forma voluntaria los datos solicitados y se manejaron las encuestas numerando a los participantes, desconociendo así la identidad de cada uno.

Resultados

Características Sociodemográficas

La muestra estuvo conformada por un total de 211 sujetos, de los cuales 133 cursan en modalidad semipresencial y 78 en modalidad online. En la Tabla n°1 se aprecia el detalle de los participantes, según su carrera.

Tabla n°1: Cantidad de participantes por carrera

Modalidad	Carrera	Total
Semipresencial	Psicología	133
Online	Ingeniería Comercial	46
Online	Contador Auditor	15
Online	Administración Pública	17

En relación al género, en el caso del grupo semipresencial, el 80,45% son mujeres y el 19,55% hombres. En el grupo online hubo un 61,54% de mujeres y un 38,46% de hombres. En cuanto a la edad de los participantes, el 85% de estudiantes de la modalidad semipresencial se ubica entre los 26 y 50 años; y el 88,5% de los alumnos que estudian a distancia tienen entre 26 y 45 años.

Respecto de la situación conyugal, se evidencia que la mayor parte de los alumnos que estudian en la modalidad semipresencial son solteros (35,34%) y casados (32,33%). En menor número se encuentran aquellos que son convivientes (13,53%), divorciados (11,28%) o separados de hecho (7,5%). Se repite esta tendencia en el grupo que estudia completamente a distancia: 35,9% son casados, 26,92% son solteros, 23,08% son convivientes, 9,97% son divorciados, y 2,56% son convivientes civiles y separados de hecho, respectivamente.

Acerca de la situación ocupacional de los participantes, en el primer grupo (semipresenciales), hay un 62,41% de trabajadores dependientes, tendencia que se mantiene en el segundo grupo (online), con un 79,49% de personas en esa misma categoría. Otra característica demográfica indagada fue la región de residencia. De los estudiantes de la modalidad semipresencial, el 56,4% vive fuera de Santiago, y de los estudiantes que aprenden en modalidad online, el 61,54%.

Estilos de Aprendizaje

Los resultados obtenidos en la medición de la variable en estudio, se expondrán de acuerdo a la segmentación por grupos, según la modalidad en que desarrollan sus actividades de aprendizaje. Asimismo, para el análisis descriptivo se ha utilizado las medias de cada estilo definido por Alonso, Gallego y Honey (1994, p.112).

De este modo, para el primer grupo (modalidad semipresencial) se obtuvo los resultados que se muestran en el gráfico nº1, y que se comparan con los obtenidos por el grupo que estudia en modalidad online.

Como se puede apreciar, en ambos grupos se observa un comportamiento bastante similar como tendencia. Esto quiere decir que los estudiantes de ambos grupos, si bien transitan por las cuatro fases del aprendizaje, muestran preferencia por actividades relacionadas con el estudio de situaciones desde distintas perspectivas, la recolección de datos, su observación, comprensión y análisis, para posteriormente llegar a conclusiones, en un proceso exhaustivo y comedido. Además, considerando que el segundo estilo preferente fue el Teórico, lo anterior se complementa con una tendencia a la adaptación e integración de los datos que van recopilando en un sistema de conocimientos propio, que les permite comprender y resolver problemas de aprendizaje de forma lógica, siguiendo un algoritmo de trabajo basado en la lógica (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Por otra parte, respecto a los estilos Teórico y Pragmático, y a pesar de que se evidencia una tendencia a la equivalencia, los resultados muestran medias más altas en el grupo que desarrolla aprendizaje totalmente online. Aquello implica que el aprendizaje de los alumnos que estudian a distancia en UNIACC estará construido también a través de experiencias que permitan la aplicación de los contenidos en la práctica, la experimentación y la implementación de proyectos y, en menor medida, la implicación en experiencias completamente nuevas, que requieran gran flexibilidad y poco escepticismo; sobre todo en el grupo que desarrolla todas sus actividades académicas a distancia (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Para corroborar estadísticamente esta apreciación se utilizó, considerando las características de la muestra, la medida no paramétrica U de Man-whitney, ya que se refutó la distribución normal, a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p=0,000$). Por otro lado, se comprueba que no hay diferencias significativas entre los grupos, en lo que refiere a los estilos Activo y Reflexivo. De esta forma se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas en la preferencia de los estilos de aprendizaje Teórico y Pragmático en función de la modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Discusión

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de que los estudiantes de 4 carreras de UNIACC, que estudian en modalidad online y semipresencial, tienen prioritariamente estilos de aprendizaje Reflexivo y Teórico, y, en menor medida, estilos Pragmático y Activo, aunque los resultados en las cuatro escalas se muestran bastante semejantes. Éstos son parcialmente coincidentes con lo que otros investigadores han encontrado en carreras que se dictan de forma presencial, como los recopilados por Witham, Mora y Sánchez (2008), en la Universidad de Concepción, quienes mostraron que los estudiantes tienen una preferencia por el estilo Reflexivo, al igual que los alumnos de UNIACC que formaron parte de la muestra, pero en segundo lugar seleccionan el Pragmático. Otras investigaciones fuera de Chile, con estudiantes presenciales, coinciden con los resultados anteriores: Alonso (1992), con estudiantes madrileños, también halló como preferencia el estilo Reflexivo y Pragmático. Sin embargo, en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNED) de Costa Rica, se hallaron resultados idénticos a los que en este estudio se han encontrado (Villegas, 2017).

Tomando en consideración lo anterior, se hace evidente la necesidad de proponer metodologías de enseñanza que consideren el ciclo de aprendizaje propuesto por UNIACC. En este sentido, es muy importante que se implementen estrategias que permitan a los estudiantes desplegar sus capacidades en actividades que apunten a la exploración del campo de estudio, luego a la elaboración de teorías como resultado de la reflexión de sus vivencias de aprendizaje, para finalmente llegar a la aplicación de éstos, a la actualización de los saberes previos, y a la consiguiente reelaboración de la experiencia, en función de los aprendizajes.

En este contexto, la docencia se enfrenta a un gran desafío, y sus elementos diferenciadores debieran apuntar al logro de todo el ciclo de aprendizaje, en modalidades a distancia. Esta realidad está en estrecha relación con lo expuesto en el planteamiento del problema de este estudio, al respecto de la necesidad de concebir los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como contextos especiales, en los que el paradigma de enseñanza no es una mera adaptación de la modalidad presencial, pues si bien la educación a distancia se está perfilando como una solución a problemas de tipo geográficos, de tiempo, de demanda, entre otros, deben minimizarse las dificultades en la interacción entre profesores y alumnos, aumentarse la rapidez de la retroalimentación a los procesos de aprendizaje, y diseñar actividades que apunten a la exploración del conocimiento propuesto, la búsqueda de hipótesis y teorías que sustenten el aprendizaje, desarrollando procedimientos afines y posterior contacto directo con el campo de experiencia y aplicación de los saberes, no sólo utilizando las TICs para favorecer el aprendizaje, sino comprendiendo la necesidad de adecuar el espacio, es decir, el ambiente, para que los estudiantes desarrollen los aprendizajes esperados según el perfil de egreso de cada carrera.

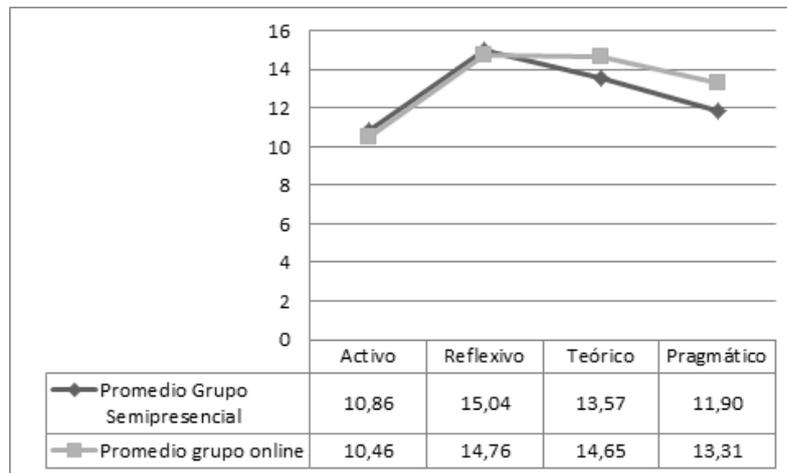
Los resultados muestran que los alumnos también despliegan estrategias de aprendizaje acordes con los estilos Activo y Pragmático. Aquello pone de relevancia la necesidad de que la institución educativa desarrolle también actividades académicas acordes a estos estilos de aprendizaje, lo que además encuentra coherencia en el Modelo Educativo UNIACC. Un ambiente de aprendizaje adecuado entonces sería aquél en que se desarrolle la conciencia personal y la perspicacia, con fuentes de información basadas en la experiencia -“aquí y ahora”-, que estimule la expresión libre de opiniones y valores, con evaluaciones personalizadas e inmediatas tanto de docentes como de pares y actividades como debates. El rol del docente en este sentido debiera ser de modelo a seguir y par.

El ciclo de aprendizaje propuesto en el Modelo Educativo de UNIACC se basa en el reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos. De esta misma manera, es fundamental que reconozca el estilo de aprendizaje de los estudiantes que ingresan en sus distintas modalidades. La problematización, la reflexión y la resignificación de estas experiencias previas permiten el desarrollo de un aprendizaje significativo que conlleva la transformación del medio por parte de cada estudiante. Este proceso resulta coherente con las características de los estudiantes a distancia, que se orientan a la reflexión y al desarrollo teórico, pero que también presentan cierto sentido práctico y experiencial.

De esta manera, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se implementan en estas modalidades actualmente en UNIACC resultan concordantes con las características presentadas por sus estudiantes, a los que se les presentan múltiples fuentes de información, se facilita una participación activa a través de foros de discusión en torno a temas actuales y afines a cada asignatura y se les plantean trabajos individuales y grupales, tanto en la modalidad online como en la presencial.

El principal desafío consistiría en considerar las necesidades de los estudiantes con estilos Activo y Pragmático al interior de cada asignatura, lo que facilitaría su proceso de aprendizaje.

Gráfico n°1: Resultados: medias de ambos grupos



Referencias

- Ardila-Rodríguez, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y Educadores*, 14(1), 189-206. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1813096124?accountid=149349>
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L., & Bohorquéz, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1152150839?accountid=149349>
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*, 9, 7-51. Recuperado de www.umanizales.edu.co/programs/psicologia/Perspectiva/REVISTA%209/estrategiasdeaprendizaje.pdf/es
- Blumen, Sh., Rivero, C. & Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243. Recuperado de <http://184.168.109.199:8080/jspui/bitstream/123456789/6450/1/2475-9610-1-PB.pdf>
- Botello, F. O. (2014). Identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(61), 401-429. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1551179478?accountid=149349>
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje *Psicothema*, 12(03), 360-367.
- De Torres Bustos, H. (2013). Estilos de aprendizaje y características sociales, personales e institucionales asociadas al rendimiento académico de estudiantes de Psicología en un proyecto de acción afirmativa. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130238/Tesis%20Mag%C3%ADster%20Horacio%20de%20Torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Furlán, A., Sánchez, R., Heredia, D. y Piomontesi, S. (2009) Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Revista Pensamiento Psicológico*, 5 (12),117-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091343>

Gabante, G. H., Frisneda, B. V., Centofanti, J. F. P., & Rivas, A. T. B. (2015). Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Caso decanato ciencias de la salud de la UCLA (a teacher training model for virtual learning environments: the case study of the dean of health sciences at ucla). *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 18(1), 67-90. Recuperado de <http://search.proquest.com/doc-view/1649109673?accountid=149349>

Gámez, I. E., & Navarro, R. E. (2013). El estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado (2001-2010). *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(56), 249-264. Recuperado de <http://search.proquest.com/doc-view/1426498019?accountid=149349>

Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del espacio europeo de educación superior. *Revista Educación y Educadores*, 12(03), 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412235005.pdf>

Kolb, D. (1984). *Experimental Learning: Experience as a source of Learning and Dte.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Recuperado de <http://pdfs.semanticscholar.org/f6ec/20a7a3150822140be7466353d0de572cc4bb.pdf>

León, M., Isabel Ad. (2008). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de bachillerato. *Revista Complutense De Educación*, 19(1), 59-76. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/748465181?accountid=149349>

Márquez U, Carolina, Fasce H, Eduardo, Pérez V, Cristhian, Ortega B, Javiera, Parra P, Paula, Ortiz M, Liliana, Matus B, Olga, & Ibáñez G, Pilar. (2014) Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 142(11), 1422-1430. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001100009>

Muñetón, M., Johana Baham. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1152150839?accountid=14934>

Orellana, O., García, I., Salazar, M., Malaver, C., Herrera, E., Yanac, E., Araujo, G. (2009). Esquemas de pensamiento de auto-diálogo positivo y negativo y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 12(2), 25-50. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v12_n2/pdf/

Pegalajar-Palomino, M. del C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 659-676. Recuperado de <http://www2.udec.cl/~ssrevi/pdf/>

Puello, P., Fernández, D., & Cabarcas, (2014). Herramienta para la Detección de Estilos de Aprendizaje en Estudiantes utilizando la Plataforma Moodle. *Formación universitaria*, 7(4), 15-24. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400003>

Rama, C. (2014). University virtualisation in latin America. La virtualización universitaria en América Latina. *Rusc*, 11(3), 32-41. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1551388515?accountid=149349>

Rodríguez, j. (2006). Validación del CHAEA en estudiantes universitarios. *Memorias*, 121-138.

Ruiz, B. L., Trillos, J., & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 441-457.

Sánchez, n. f. (2011). Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de educación superior mediante actividades de trabajo colaborativo en blended learning (promoting changes in learning styles and motivations on higher education students through collaborative activities in blended learning). *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 14(2), 189-208. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1266946962?accountid=149349>

Trabaldo, S., Piriz, N., & Lorenzatti, G. (2008). Herramientas 2.0 al servicio del elearning colaborativo/ (supporting collaborative e-Learning base on software 2.0). *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 11(2), 89-112. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1266945735?accountid=149349>

Villegas, G., Galindo, M.P. & Sánchez, M. (2017) Estilos de aprendizaje (CHAEA), Síndrome burnout y rendimiento académico en estudiantes a distancia, UNED, Costa Rica. Congreso Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://bit.ly/2t2j-3sO>

Whitman, P., Mora, O., & Sánchez, M. T. (2008). Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios de Concepción. *Revista electrónica de Trabajo social*. Universidad de Concepción, N° 7-2008. Recuperado de <http://www2.udec.cl/~ssrevi/pdf/Estilos%20de%20Aprendizaje%20en%20Estudiantes%20Universitarios%20de%20Concepcion.pdf>

Anais Aluicio González

Psicóloga, Universidad Santo Tomás. Magíster en educación y formación universitaria, Universidad San Sebastián. Postítulo en Psicoterapia Cognitiva Postracionalista, Sociedad de Psicoterapia Cognitiva Postracionalista. Coordinadora Programa de Atención Psicoeducativa UNIACC, Docente Escuela de Psicología UNIACC.

Cristian Ortega Bustos

Psicólogo, Universidad de Concepción. Magíster en docencia universitaria, Universidad del Desarrollo, Postítulo en Psicoterapia Focal Psicoanalítica, Corporación Salvador – Universidad de Chile. Psicólogo acreditado como especialista en psicoterapia, Comisión Nacional de Acreditación de Psicólogos Clínicos, Docente y Director Escuela de Psicología UNIACC.

Claudia Mundaca Villalobos

Psicóloga, Universidad UNIACC. Post título Psicología de la Vejez. Universidad Andrés Bello y Universidad Ramón Llull (Barcelona, España). Diplomado en Psicología Clínica. Universidad UNIACC. Diplomado en Preparación a los Cambios de la Madurez Vital y Laboral. Universidad Católica de Chile. Diplomado en Psicogerontología Educativa y Social. Universidad Católica de Chile. Secretaria Académica, Escuela de Psicología UNIACC.

Dina Peirano Olate

Psicóloga, Universidad de Chile. Diplomado en Teorías y Prácticas Docentes Universitarias, UNIACC. Postgrado en Formación Psicoanalítica, Oedipus Núcleo Psicoanalítico. Postítulo en Pruebas Proyectivas Gráficas en Psicodiagnóstico y Psicoterapia, Universidad de Chile, Docente Escuela de Psicología UNIACC.

Rocío Arcos Tapia

Psicóloga, Universidad UNIACC.

Ruinas, Entre la modernidad y la posmodernidad

doi: 10.33264/rpa.201801-02

Mauricio Baros Townsend
Escuela de Arquitectura UNIACC
Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales UNIACC

Resumen

Este artículo busca plantear el lugar que ocupan las ruinas en la modernidad y posmodernidad arquitectónicas. Por una parte se examina el uso político que se ha hecho de ellas, y la negación de la condición de ruina del período moderno, para finalmente plantear cuál podría ser el lugar de las ruinas en el ámbito de la cultura posmoderna.

Palabras Clave: ruinas, arquitectura, modernidad, posmodernidad.

Abstract

The contemporary world seems to be divided into two different attitudes around the concept of ruins. On one hand, there is a true cult for the ruins with a clear political purpose and, on the other hand, a denial of its condition as it would go against the very precepts of modernity. What we want to examine here, is how these two attitudes manifest themselves in the current world and how they coexist within the framework of the postmodern culture.

Key words: ruins, architecture, modernity, posmodernity.

Al principio, siendo tan paradójica la idea de un monumento vacío, se quiso hacer de ella un “templo de la Ciencia”, pero esto sólo es una metáfora; de hecho, la Torre no es nada: cumple una especie de grado cero del monumento; no participa de nada sagrado, ni siquiera del Arte; la Torre no se puede visitar como un museo: no hay nada que ver en la Torre. (Barthes, 2001, p.61).

Si tuviéramos que hablar de las ruinas y el futuro sin duda tendríamos que situar nuestro discurso dentro del marco temporal que comienza con la torre Eiffel (1889) y termina con el Burj Khalifa (2010). Pues tal como lo establece Barthes, la torre Eiffel se constituye en el grado cero de todo monumento moderno, y en el otro extremo podríamos situar a la potencial ruina posmoderna que podría ser en un futuro próximo el Burj Khalifa. Ambos edificios curiosamente comparten muchas más cosas en común de lo que aparentan: ambos han sido los edificios más altos del mundo en sus respectivas épocas, ambos se pueden considerar estructuras construidas en torno del vacío: la primera sobre un vacío explícito, ya que sólo es una estructura sin

centro alguno, y la otra sobre el vacío sobre el cual se manejan los capitales virtuales de las posmodernidad. No es extraño que estas nuevas ciudades se asemejen a verdaderas cáscaras tecnológicas dispuestas sobre un terreno que por esencia representa la vacuidad, un desierto tanto simbólico como real.

Cada una en su época ofreció además desde su cima esa visión que permite ver a las ciudades a vuelo de pájaro, su quinta fachada, exacerbando u otorgándonos el peligroso poder de creer que con esa vista privilegiada tenemos el poder de manipular estas ciudades cual fueran gigantescas maquetas dispuestas a ser modificadas a nuestro antojo como le pasó a Le Corbusier al ver las ciudades desde las alturas:

The airplane itself scrutinizes, acts quickly, sees quickly, does not get tired; and more, it gets to the heart of the cruel reality-with its eagle eye it penetrates the misery of towns, and there are photographs for those who have not the courage to go and see things from above for themselves. The airplane instils, above all, a new conscience, the modern conscience. Cities, with their misery, must be torn down. They must be largely destroyed and fresh cities built. (Le Corbusier, 1967, p.12)

Sin embargo, para efectos de este artículo, quizás lo más interesante de estas dos estructuras es que expresan dos modos mediante los cuales se puede entender el concepto de ruina en la época actual.

Cuando hablamos de ruinas modernas inmediatamente se nos vienen a la mente dos tipos: las industriales, y las catastróficas. Por las primeras, me refiero al legado que ha producido la miniaturización contemporánea, la cual ha dejado obsoletos aquellos gigantescos complejos industriales levantados durante fines del siglo XIX, y sobre todo durante la primera mitad del siglo XX, cuando aún soñábamos o creíamos posible ese futuro distópico que nos ofrecía Metrópolis de Fritz Lang, o las utopías de Sant Elia. Hoy en día gran parte de ellos han sido reciclados o están en vías de transformación. El segundo tipo de ruinas que se nos viene inmediatamente a la mente son aquellas producto de desastres o catástrofes ya sean naturales o producidas por el hombre, como el Domo atómico de Hiroshima, espectral testigo de la bomba atómica caída sobre la ciudad de Hiroshima en agosto de 1945, o Chernóbil más contemporáneamente en la década de los 80s. Ruinas que se han producido por catástrofes asociadas con aquella condición destructiva que se ha asociado directamente con la Modernidad.

If Stalin turns out to have been a greater modernist than Le Corbusier, then the terrorists who destroyed the Twin Towers might have been greater modernists than Yamasaki. They basically redirected two forces of modernity, aiming them against one another: the most powerful airplane in the world the result of the modernist fascination with flying) and the tallest buildings in the world (the result of the modernist

fascination with verticality and height). (Paperny, 2010)

Como muy bien establece Paperny, el atentado de las torres gemelas puede ser entendido metafóricamente como la paradójica destrucción entre dos íconos de la modernidad: el avión y los rascacielos, mutuamente enfrentados en una acción destructiva devastadora, quizás este hecho más que ningún otro marcó el fin del sueño de la modernidad. Sin embargo aquí además se expuso un problema esencial que la modernidad tiene con las ruinas, y que es el hecho de que no es concebible una modernidad en ruinas.

Una actualidad que desde el horizonte de la Edad Moderna se entiende a sí misma como la actualidad del tiempo novísimo no tiene más remedio que vivir y reproducir como renovación continua la ruptura que la Edad Moderna significó con el pasado. (Habermas, 1993, p.17)

El mundo moderno ha tenido dos actitudes con respecto a las ruinas, por una parte está el proceso de museificación de las mismas, sobre todo en lo referente a las ruinas antiguas, con ello me refiero a antes del siglo XX, y por otra una suerte de negación de la condición de ruina moderna. Para explicar el origen de ambas actitudes quiero utilizar la categorización del concepto de nostalgia que propone la Svetlana Boym (2002). La nostalgia resulta ser el lado B de toda ruina, pues por una parte toda ruina genera un sentimiento de añoranza, pero a la vez la nostalgia hace aparecer con su accionar el respeto y la valorización de estos fragmentos del pasado. Esta nostalgia posee según esta autora dos facetas, y que tienen su origen en su misma etimología. La primera es una nostalgia restauradora, que pondría su acento en el “nostos” el origen o la causa misma que gatilla la nostalgia, en ella lo que interesa es restaurar el origen que se cree perdido, que ahí la acción restauradora, este origen es único obviamente y tiene un lugar preciso, puede ser un edificio o una ciudad completa. Esta nostalgia es la que motivó la restauración de ciudades completas post Segunda Guerra Mundial. El segundo tipo de nostalgia es la reflexiva, ella pone su acento en el “algia”, es decir, el dolor de la pérdida de ese origen, el dolor que originalmente producía en los antiguos griegos la patria lejana. Para que esta nostalgia reflexiva opere no necesita de un lugar, tampoco de un objeto determinado, pues cualquier objeto que se asemeje o se emparente con ese origen que se cree perdido es funcional para gatillar la añoranza ante su ausencia. Para ello nos sirve cualquier cosa que resulte familiar con el objeto ausente, un ejemplo de ello es el patrón de instalación de la migración peruana en Chile:

En la Lima Chica de Santiago las actividades, las mercancías y los intereses políticos de los inmigrantes se relacionan con su comunidad de origen, y en esa relación construyen un vecindario a la imagen y semejanza de sus nostalgias e imaginarios nacionales (Luque, 2007, p.126) Estos dos tipos de nostalgia ejemplifican las dos actitudes que contemporáneamente parecen caracterizar el cómo consideramos las ruinas en la actualidad. La nostalgia reflexiva es la que ha conducido a una suerte de hibernación de todo lo que sea antiguo, una especie de añoranza global hacia todo lo del pasado, actitud que comenzó con la Ilustración y los procesos clasificatorios que

le siguieron en donde se rescató, etiquetó y guardó todo el pasado considerado valioso en edificios creados en su época para tal fin, cuáles fueron los museos.

Con el rompimiento subsecuente que la modernidad produjo con la historia, estas ruinas del pasado se homogeneizaron en un corpus único bajo el aparente orden que entregan estos depositarios de la memoria que son los museos, en donde arbitrariamente puede comparecer un busto egipcio junto a un cuadro de Warhol. Este estatus que comienza en el periodo ilustrado se ha mantenido vigente y casi sin cambios hasta hoy en día. La interrogante surge inmediatamente por esta ruinofilia y la museificación creciente que ha conducido a que casi cualquier elemento del pasado se le otorgue el valor de antigüedad que determina Riegel (1999). La respuesta está tal vez en la utilidad que prestan aún estas ruinas pasadas, al ser apartadas de su curso natural, aparece la posibilidad de convertirlas en “discurso”, de allí la característica de dislocación temporal y espacial que suele producir toda ruina, de esta manera se prestan para ser utilizadas por los diversos dispositivos políticos, sociales, culturales, etc., que sean necesarios. Un ejemplo claro de esta politización de las ruinas, lo vemos en dos sucesos semejantes: la utilización de las ruinas de Persépolis en 1971, para las celebraciones realizadas en ellas por el entonces Sha Reza Pahlevi con motivo de la celebración de 2500 años del imperio persa, y la reciente toma del poder de Evo Morales en las ruinas de Tiahuanaco en el 2006, 2010 y 2015. En estos dos casos sin duda junto con el valor estético que otorga este entorno de ruinas, está por sobre todo la búsqueda de reafirmar un linaje y una conexión con el pasado ancestral para así reafirmar la posición política de estos gobernantes.

Por otra parte en momentos en que el mundo a raíz de las grandes migraciones que se están produciendo pareciera estar reconfigurando sus fronteras, surge la imperiosa necesidad de tener que reafirmar nuevamente las identidades en este contexto de la globalización, un caso que parece afectar especialmente al mundo europeo. Es interesante notar por ejemplo que en el mismo momento que se produce una gran migración de sirios a Europa, las ruinas de Palmira dormidas por muchos siglos, llaman la atención del mundo ante su eventual destrucción. Así como Europa abre sus puertas, el Medio Oriente debe hacerlo igualmente, al menos mediáticamente, para dejar expuestas estas antiguas ruinas que son “romanas” y por lo tanto pertenecen a la herencia cultural europea. La sensibilidad de Europa en el círculo de ciudades en ruinas que mantiene en el Mediterráneo: Volubilis, Cartago, Timgad, Jerash, Palmira, Jerusalén, etc., dispuestas estratégicamente, sin duda es despertada por formar parte aún de la identidad europea, ellas son señas de la cartografía simbólica del mundo europeo sobre el Mediterráneo, la cual no necesariamente debe coincidir con la geografía política. Por ello la importancia de las ruinas en el mundo moderno, las cuales adquieren ahora el verdadero estatus de documento de pertenencia de un pasado imperialista disperso en este caso en el radio extraeuropeo más cercano.

En lo que respecta a la segunda categoría la nostalgia restauradora se relaciona en cómo la época moderna considera a sus propias o supuestas ruinas. “Real ruins of

different kinds function as screens on which modernity projects its asynchronous temporalities and its fear of and obsession with the passing of time” (Huysen, 2010).

Hablar de ruinas modernas es completamente paradójico, pues el movimiento moderno, no puede por esencia ser viejo, un edificio moderno, es siempre moderno, nunca puede ser antiguo, el deterioro que podemos apreciar en algunos edificios del siglo pasado jamás podría ser considerado como ruina, más bien lo catalogamos como descuido, y por ello en cuanto es posible es inmediatamente restaurado, como ha ocurrido con casi todos nuestros iconos de la modernidad, a los cuales la tecnocósmica moderna les ha permitido volver a ser plenamente jóvenes y modernos, o al menos aparecerlo.

El patrimonio se rehabilita y se pone a punto a imagen de los decorados cinematográficos. Los centros urbanos se maquillan, se escenografían, se “dysneifican” con el ojo puesto en el consumo turístico (Lipovestky, 2005, p.22).

El *dictum* de la estetización moderna no les permite envejecer, si bien la mayor parte ha perdido su valor instrumental, la mayor parte de nuestros monumentos modernos está bajo la manutención de fundaciones que permiten costear los *liftings* que sea necesario realizar, para asegurar que siempre aparezcan como nuevos para la fotografía de alta definición que exige el mundo posmoderno, que no perdona arrugas. Sin embargo esta acentuación sólo en su valor estético, no impide que adquieran una cualidad vacua, así como el *botox* contemporáneo produce rigidez en los tejidos, algo similar ocurre con estos edificios, pierden la naturalidad que el tiempo le otorga a todo lo que desgasta y envejece.

Esta actitud de no permitir el que estos monumentos de la modernidad devengan en ruinas, dice relación no sólo con el *dictum* del anti envejecimiento contemporáneo, sino también con algo que nos toca más cercanamente y es que estos edificios pertenecen a un tiempo que aún nos es familiar.

El pasado del que dependemos para dar sentido al presente es, sin embargo, en su mayor parte reciente; proveniente ante todo de nuestros escasos años de experiencia. Cuanto más lejos vamos hacia atrás en el tiempo, menos son las huellas que sobreviven, más son las que se han alterado, y menos las que nos sujetan a la realidad contemporánea. (Lowenthal, 2010, p.79)

Mientras que las ruinas clásicas pertenecen a un pasado remoto difícil de situar muchas veces, todas ellas se confunden en el amasijo común que etiquetamos como historia pasada y quedan relegadas a esa cartografía simbólica que ellas mismas generan. Sin embargo, el pasado reciente, el pasado del siglo XX nos es un pasado muy familiar, porque nuestros antepasados cercanos, abuelos y bisabuelos vivieron en él, por lo tanto el permitir o dejar que ese pasado se degrade nos afecta directamente, porque es nuestro pasado, activo, presente, por ello cuando vemos un edificio de un tiempo reciente en estado de decaimiento lo consideramos descuido

pero nunca ruina. Las ruinas modernas se restauran, se ocultan, o se demuelen. Sólo son mantenidas cuando existe un propósito de recordar un hecho funesto, en donde permanecen como testigos de una advertencia de lo que no debiera volver a ocurrir: Hiroshima, Auschwitz, etc.

Por otra parte, gran parte de nuestras verdaderas ruinas modernas son catastróficas, y por lo tanto si bien no es posible visitar gran parte de ellas, por la peligrosidad que revisten, permanecen en la memoria del mundo moderno haciendo crecer esa aura destructiva que parece caracterizar al mundo moderno. Por último subyace la pregunta por las ruinas de la posmodernidad, y es aquí en donde quisiera terminar con Dubai.

The notion of spectacle that was held by a worldwide view of Dubai's growth until 2009 was deemed questionable and left the city's economy in free fall. Expatriates were reported fleeing by thousands as their cars sit abandoned in the parking lot at the Dubái Airport (Ney york Times, 2009), in a downward spiral, Dubai — once hailed as the economic superpower of the Middle East — looked like a ghost town with its empty markets and out of business real estaters (Dayoub, 2015, p.7).

Dubai, curiosamente, es la ciudad más cercana a convertirse en una próxima ruina, como claramente lo probó con la crisis económica del 2009, una ciudad que ha sido levantada sobre las volátiles capitales del mercado actual, erigida gracias a recursos energéticos en franca extinción, resulta un símil muy parecido a lo que fueron los asentamientos del salitre de comienzos del siglo XX en nuestro país, en donde la ciudad existió mientras el recurso explotado dio los réditos para mantenerlas, hoy vemos solo sus esqueletos industriales como enormes dinosaurios muertos en el desierto. El problema de Dubái es que, además de su dependencia de los recursos energéticos, no tiene ningún otro atractivo que ofrecer que no sea un centro de flujo de capitales y un aeropuerto estratégicamente situado en el centro del Medio Oriente. Una ciudad que hace ostentación de la vacuidad del capitalismo actual, cuyo centro, en el cual en toda ciudad que se precie de tal se localizan sus monumentos, en este caso lo conforman el Burj Khalifa con el mall anexo, la metáfora de la construcción con el programa de vivienda en el segundo piso y la tienda comercial en el primero pero llevada a una escala monumental. Curiosamente, Dubái representa el polo contrario a una ciudad como el Cairo, la cual podría ser calificada como una eterna ruina, pero entendido en el buen sentido de lo que una ruina significa. El Cairo denominada la madre de todas las ciudades, nace y permanece vieja, el constante polvo del desierto le otorga la cualidad de una ciudad enterrada, con el doble sentido semántico de la palabra, enterrada en el tiempo y cubierta de tierra, sin embargo, posee la belleza del envejecimiento natural, esa belleza que puede no ser física, pero que sin embargo se hace presente en sus calles y en su gente. Dubái comparte el mismo enemigo, el desierto, el cual parece acechar a pocas cuadras de este que se supone la Meca del capitalismo moderno. El desierto le impide a Dubái presentar esa cualidad prístina que podemos apreciar en las retocadas fotografías y renders de obras de la ciudad, que en la realidad aparecen en un estado que si uno no estuviera

muy bien informado respecto de la urbe, no sabe si está en proceso de construcción o de destrucción. Dubái sin duda es hija de la glotonería del consumismo contemporáneo, una ciudad formada a partir de un exceso de hormonas, y de suplementos, que finalmente más que convertirla en algo monumental, la aproximan peligrosamente a lo monstruoso.

As result, Dubai's rapid development concurrent with an image making process created brand-scape of glittering skylines and shorelines which, despite of its sustained hegemony, excluded individual experiences and often denied urban and cultural life manifestation in most of city's representations. (Da- youb, 2015, p.5).

Quizás, lo único monumental que posee Dubái es la escala de algunos de sus edificios, pero ello no alcanza para considerarlo un monumento con el valor histórico que poseen los verdaderos monumentos: el dudoso valor estético de gran parte de sus edificios, no amerita siquiera una evaluación patrimonial. Nos preguntamos entonces, ¿cuál será el destino de estas futuras ruinas posmodernas?, ¿podrán comparecer como testigos de la vacuidad de la sociedad capitalista, como una suerte de Las Vegas de Oriente?, ¿compartirán ellas el sino catastrófico que ha caracterizado a las pocas ruinas que quedan de esta época, o serán simplemente consumidas por las arenas del desierto como ocurre con nuestras fantasmales company

Referencias

Barthes, R. (2001). *La Torre Eiffel, textos sobre la imagen*. Barcelona, España: Paidós.

Boym, S. (2001). *The Future of Nostalgia*. New York, EEUU: Basic Books.

Dayoub, S. (2015). *From Imagining Dubai to Imaging Dubai: A Transition in Urban Representational Ideologies from an Image of Dubai's Architecture to an Image of its Urban Experience*. Recuperado de <http://www.rc21.org/en/wp-content/uploads/2014/12/B1.Shahed-Dayoub.pdf>

Habermas, Y. (1993). *El Discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid, España: Taurus Alfaguara.

Huysen, A. (2010). *Authentic Ruins. Products of Modernity*. En: Hell, J., Schönle A., (Ed.), *Ruins of Modernity*. Durham and London: Duke University Press. Edición digital

Le Corbusier (1967). *Aircraft*. Londres: Trefoil Publications Ltd.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La Estetización del Mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona, España: Anagrama.

Lowenthal, D. (2010). *El pasado es un país extraño*. Madrid, España: Akal Universitaria.

Luque, J. (2007). *Asociaciones políticas de inmigrantes peruanos y la "Lima Chica" en Santiago de Chile*. *Revista de Migraciones Internacionales*, Vol.4. N°2. 121-150.

Paperny, V. (2010). *Modernism and Destruction in Architecture*. En: Hell, J. Schönle A., (Ed.), *Ruins of Modernity*. Durham and London: Duke University Press. Edición digital.

Mauricio Baros Townsend

Doctor en Arquitectura, Universidad Politécnica de Madrid. Magíster en Arquitectura, Universidad Católica de Chile. Arquitecto, Universidad de Chile. Docente en UNIACC y en Universidad de Chile. Autor de los libros: "El Imaginario Oriental en Chile en el siglo XIX". (2010) y "La Construcción de la Interioridad en el Orientalismo Arquitectónico" (2016); y de artículos en revistas de la especialidad.

Circuito turístico cultural. Santiago industrial y obrero. El turismo Cultural Barrial como instrumento para el desarrollo local sostenible.

doi: [10.33264/rpa.201801-03](https://doi.org/10.33264/rpa.201801-03)

Luis Rojas Morales
Escuela de Arquitectura UNIACC
Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales UNIACC

Resumen

En el presente trabajo, se describe y analiza un proyecto de gestión cultural aplicado al patrimonio de tres barrios centrales y de la periferia de la ciudad de Santiago de Chile; barrios Los Carmelitas (comuna de Independencia), San Eugenio (comunas Santiago-Estación Central) y San Bernardo Ferroviario (comuna de San Bernardo). Inicialmente, se describe el concepto de Turismo Cultural, luego se explican las características del proyecto, identificando sus particularidades y alcances en relación con la gestión sostenible del patrimonio cultural, para finalmente, presentar una serie de reflexiones y desafíos para la aplicación de este tipo de proyectos en los territorios.

Palabras clave: patrimonio industrial, turismo cultural, turismo barrial, memoria obrera.

Abstract

In the present work, a culture management project is described and analyzed and is implemented in three central community districts in the suburbs of the city of Santiago Chile: The Carmelites (township of Independencia), San Eugenio (townships of Santiago and Estación Central) and San Bernardo Ferroviario (township of San Bernardo). First, the article describes the concept of Cultural Tourism, then; it explains the characteristics of the project, identifying its particularities and scopes in relation to the sustainable management of cultural heritage. Finally, it presents a series of reflections and challenges for the implementation of this type of projects along the territories.

Key words: industrial heritage, cultural tourism, barrier tourism, working memory.

El Turismo Cultural barrial como instrumento para el desarrollo local sostenible.

A lo largo de la bibliografía relativa al Turismo Cultural, se destaca como aspecto relevante, su potencial para revertir procesos de deterioro de los territorios y sitios patrimoniales, mediante la obtención de recursos que pueden ser utilizados para financiar procesos de restauración, reconstrucción y reciclaje de edificios, entre muchos otros.

La *Carta Internacional sobre Turismo Cultural* (1999), promueve que tanto el significado de los bienes patrimoniales y su necesidad de conservación sea asumida y comunicada no sólo por la comunidad anfitriona de un destino turístico patrimonial o comunidad residente, sino que también por los visitantes. Este documento destaca al turismo por su capacidad de generar intercambio cultural, y como un importante factor de desarrollo cuando se gestiona adecuadamente.

El objetivo del Turismo Cultural es “... *aportar beneficios a la comunidad anfitriona y proporcionar importantes medios y motivaciones para cuidar y mantener su patrimonio y sus tradiciones vivas*” (ICOMOS, 1999, p2). Así, por medio de esta carta, se proponen seis principios de actuación, los cuales consideran en primer lugar, una adecuada interpretación del bien cultural por parte de los visitantes y anfitriones, el desarrollo de una gestión sostenible del patrimonio para las actuales y futuras generaciones, planificación del turismo a realizar en los sitios con patrimonio, la planificación debe incorporar a las comunidades anfitrionas en su diseño, las actividades del turismo deben beneficiar a la comunidad anfitriona y finalmente, la disminución del impacto de los visitantes del sitio patrimonial.

Según el Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible (2016), resulta fundamental elaborar estrategias y proyectos de turismo, inclusivo y sostenible, evitando una gestión turística que suponga la mercantilización del patrimonio urbano, la pérdida de su autenticidad y desatención de las necesidades de la población local. Para esto, se recomienda atenuar las externalidades negativas propias de la intervención del patrimonio cultural urbano, tales como museificación y la gentrificación (UNESCO, 2016). También destacan en este ámbito, la mercantilización del patrimonio y la turistificación, que son consecuencia de la inexistencia de una forma de turismo sostenible.

Las investigaciones nacionales referidas a procesos de transformación urbana en contextos de gentrificación analizan tanto procesos ocurridos en comunas populares de la periferia difusa, no evidenciando procesos de expulsión (Sabatini *et al.* 2009), como también, la reurbanización de zonas centrales a partir de procesos de densificación en altura que ocurren en el contexto de competencias entre municipios para atraer capitales inmobiliarios mediante la flexibilización de la planificación urbana. Tendencia identificada como urbanismo pro-empresarial (López *et. al.*, 2012).

Otra exploración reciente se desarrolla en 2017, en torno a la Población León XIII, comuna de Providencia, en que el movimiento patrimonial desarrollado al interior del barrio entre los años 1997 y 2016, logró detener proyectos inmobiliarios y patrimonializar el barrio por la vía jurídica, bajo la categoría de zona típica (Ley 17.288), produciéndose cambios en los usos de suelo y mutaciones dentro de las viviendas, no visibles desde el exterior (Leal & Inzulza, 2017). Sin embargo, estas investigaciones sobre la gentrificación se centran en los efectos del capital inmobiliario en relación a la planificación urbana. Debe apuntarse, que no existe evidencia del impacto del turismo en barrios obreros del centro con o sin patrimonialización en el centro y periferia de la ciudad de Santiago, en que se desarrolla constantemente un tipo de turismo de bajo impacto. En este territorio la oferta turística urbana se remite solo a un tipo de turismo tradicional enfocado en el casco histórico fundacional y extensiones como el barrio Yungay, Lastarria y Bellas Artes, cementerios y algunos parques urbanos. Dentro de los proyectos turísticos vinculados directamente con usuarios comerciales de los lugares visitados, destacan los recorridos de “picadas”, los cuales se enfocan en el ámbito culinario de barrios típicos como La Chimba y el Mercado Franklin principalmente.

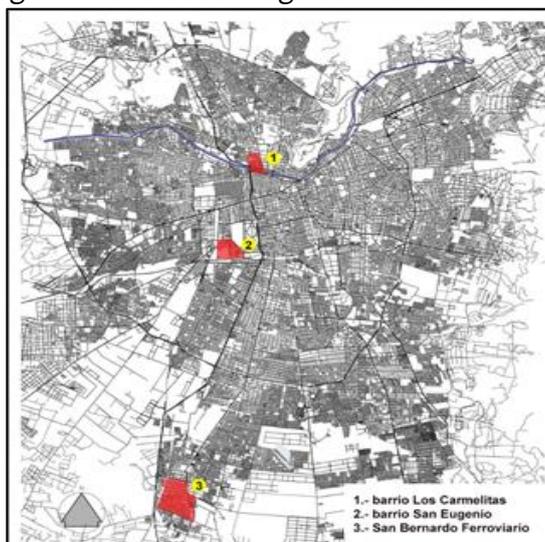
Finalmente, conviene mencionar la visión de Quintana & Román (2012), quienes califican la oferta turística de Santiago como muy por debajo de los estándares de calidad de las potencias turísticas regionales. Según sus argumentos, esto se debe principalmente a la falta de formación de profesionales en temáticas patrimoniales, existiendo hoy como guías de los recorridos turísticos, meros descriptores de la ciudad.

Proyectando un Circuito Santiago Industrial y Obrero en la ciudad de Santiago de Chile.

El crecimiento de la ciudad de Santiago en torno a la actividad industrial, se ha realizado a través de la línea del ferrocarril. En consecuencia, alrededor del antiguo Ferrocarril de norte a sur, existe un importante patrimonio cultural industrial – obrero y memoria, en torno a barrios conformados por industrias, viviendas y espacios públicos que han estado vinculados a la producción de bienes y servicios, y que ha sido promovido escasamente como un circuito turístico cultural, limitando con esto las posibilidades de desarrollo de las comunidades locales.

El turismo es un importante instrumento para el desarrollo económico de territorios que se encuentran en procesos de obsolescencia y deterioro, como son los paisajes industriales y barrios obreros. Los barrios Los Carmelitas (Independencia), San Eugenio (Santiago-Estación Central) y San Bernardo Ferroviario (San Bernardo), (Imagen 1) han sido abordados, desde la gestión cultural y el mundo académico, hasta ahora, no incorporando a los rubros del comercio, gastronomía y artesanía patrimonial barrial, no existiendo por tanto, instancias que aborden la herencia cultural como instrumento para la puesta en valor del entorno barrial y el desarrollo local.

Imagen 1. Plano de Santiago con los tres territorios.



Fuente: Elaboración propia, año 2017.

En estos procesos de activación turístico-cultural, la participación de la comunidad es fundamental, por lo que promover acciones de asociatividad y brindar herramientas teóricas tanto a las organizaciones como a los guías de recorridos, es una gestión necesaria y relevante en estos tres territorios de altos valores patrimoniales históricos, sociales, urbanos y arquitectónicos.

Un aspecto relevante del proyecto de turismo barrial sustentable *Circuito Santiago Industrial y Obrero*, desarrollado por la organización cultural Colectivo Rescata, es que busca establecer una lectura e interpretación común a tres barrios ubicados en la zona sur, centro y centro-norte de la Región Metropolitana, conectados originalmente por el ferrocarril. Dentro del proyecto se contempla el recorrido y promoción, desde el espacio público, de zonas extensas de conservación histórica (ZCH), como la de San Eugenio, monumentos históricos (MH) diversos como la ex Cervecería Ebner, Instituto de Higiene, Iglesia y convento del buen Pastor, Maestranza San Eugenio y Maestranza San Bernardo. Así mismo, importantes inmuebles de conservación histórica (ICH), más una serie de hitos no patrimonializados, que en conjunto con las comunidades locales dan sentido a cada uno de estos tres territorios.

El Circuito también permite dar continuidad al trabajo de investigación, integración con organizaciones sociales-ciudadanas y patrimonialización realizado por los miembros del Colectivo Rescata desde el año 2011; barrio Obrero y Ferroviario San Eugenio (2011-2015), San Bernardo Ferroviario (2014-2016) y Los Carmelitas (2015), proyectos realizados en base a la inversión de recursos propios, investigaciones académicas, a la vez que artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, Fondos de cultura como FONDART (2013 y 2015), FDNR (2015) y consultorías para organismos públicos vinculados a la cultura en Chile (CNCA, 2015) (imágenes 2, 3, 4 y 5).

Imágenes 2 y 3. Ruta patrimonial en barrio Los Carmelitas año 2015 y Edificio Corporación Mutual Santiago Watt.



Fuente: Luis Rojas M. (2015) y Sergio Lòpez (2015).

Imágenes 4 y 5. Población Ferroviaria Sur en San Bernardo y ex Cervecería



Ebner.

Fuente: Rosario Cobo (2015) y Luis Rojas M. (2015).

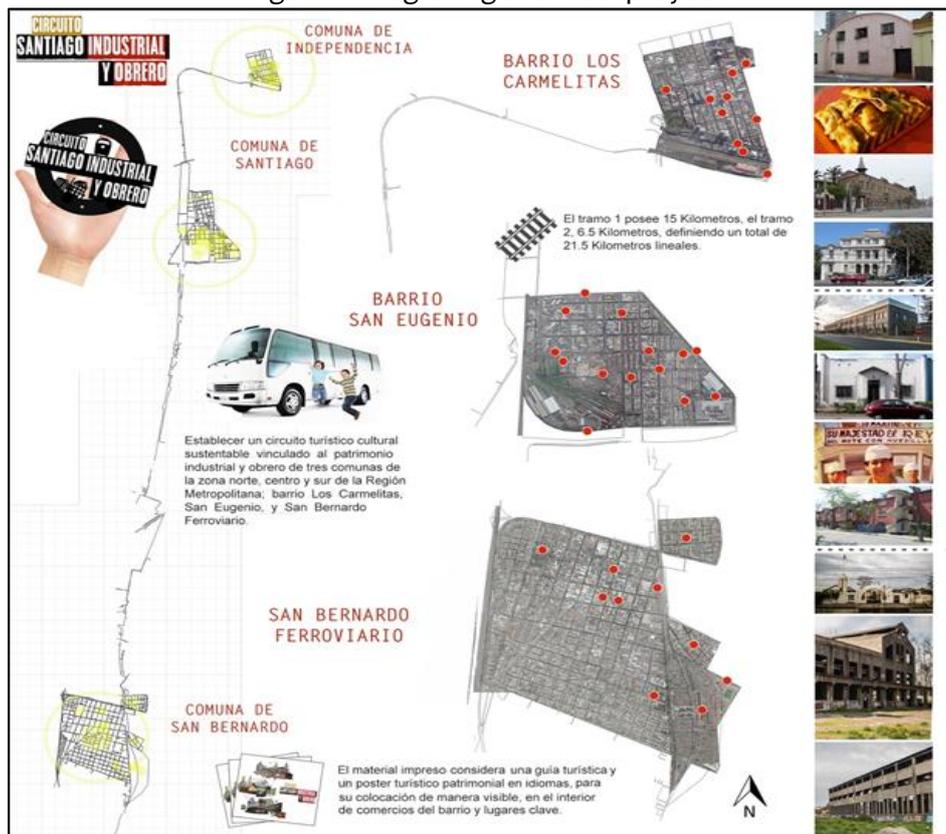
El proyecto se estructura en dos etapas. Una primera de planificación (año 2017 - 2018) –con inversión de recursos propios-, en que se establecen reuniones de consulta y capacitación con las comunidades locales, a la vez que edición de material impreso y una segunda etapa de implementación, a financiarse con fondos públicos y público-privados entre 2019 y 2021. Es importante señalar, que se busca que el circuito a implementar, pueda ser desarrollado de manera abierta por actores de la industria turística, ONGs, universidades y organismos públicos, los cuales buscan ser convocados como parte del desarrollo del proyecto.

Una vez iniciada la segunda etapa del proyecto, se da inicio al proceso de generación de recorridos interbarriales, impresión de una guía patrimonial y un poster-mapa turístico patrimonial, entre otros productos, todos de distribución gratuita para las comunidades. Los recorridos patrimoniales se estructuran en dos tramos, el primero denominado *El barrio obrero ferroviario: San Bernardo – San Eugenio*, y el tramo 2; *Higienismo y vivienda obrera: San Eugenio – Los Carmelitas*. En estos recorridos se integran producción artesanal, gastronomía cultural nacional/migrante, y el comercio

de barrio representado en verdulerías, cervecerías, moterías, entre muchos otros, tradicionales de cada barrio (imagen 6).

En el diseño de este proyecto cultural, han participado desde 2016, la historiadora Catherine Valenzuela M. y el arquitecto Luis Rolando Rojas Morales, entre otros colaboradores como la socióloga Constanza Contreras, la historiadora María Carvajal y el periodista Andrés Barroso C.

Imagen 6. Infografía general del proyecto.



Fuente: Colectivo Rescata, año 2017.

Reflexiones y desafíos.

Hoy se torna relevante el diseño e implementación de proyectos de turismo vinculados al patrimonio, los cuales benefician directamente a las comunidades locales, velando siempre por la permanencia de los valores patrimoniales de los lugares a intervenir. Esto supone el desafío del turismo, de plantearse y desarrollarse en el ámbito del desarrollo sostenible (Brundtland, 1987), este concepto vinculado al patrimonio cultural supone un uso de los recursos “no renovables” sin alterar valores tales como la condición de vida de barrio, las características arquitectónicas de los edificios a visitar, entre muchas otras.

En el *Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible* (2016), se reconoce como una característica propia de la región sudamericana, el que la conservación urbana ha sido tradicionalmente impulsada por los gobiernos. Así también, que actualmente existe un abanico de entes -de la sociedad civil como el sector privado-, que promueven los mismos fines, dando lugar a colaboraciones innovadoras.

Pese a su innovación, la serie de proyectos y de trabajos de difusión realizados en estos territorios previamente a la elaboración de este proyecto, han sido realizados desde el ámbito comunitario, aportando desde el área intangible de las comunidades, situación que si bien minimiza los impactos en el medio urbano tangible, es difícil de medir y evaluar en el tiempo. Por esto, es esperable que este proyecto entregue un precedente para la futura formulación de propuestas que puedan dar pie a mejoras físicas concretas del patrimonio urbano y arquitectónico en constante deterioro.

Dentro de los proyectos que pueden elucubrarse cuentan, la mejora de letreros publicitarios de locales comerciales, la mejora de señalización urbana distintiva en cada uno de los territorios, pintura de fachadas, mejora de veredas y mobiliario urbano entre muchos otros, en que el factor económico se torna de principal urgencia.

Finalmente, conviene poner atención a los siguientes aspectos propios del diseño de proyecto turístico que se describe; el control de las expectativas por parte de los actores locales involucrados, para viabilizar el éxito de la propuesta, hacerla sostenible en el tiempo y lograr que se convierta en una plataforma para proyectos futuros, que involucren un número mayor de recursos económicos e impacto positivo en el medio urbano.

Imagen 7. Imagen promocional e insumos de investigación.



Fuente: Colectivo Rescata, año 2017.

Referencias

Brundtland, H. (1987). *Nuestro Futuro Común*. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU.

CNCA (2015). Servicio de asesoría y elaboración de diagnóstico para futuro diseño del Plan de Manejo de zonas Patrimoniales Protegidas “zona de Conservación Histórica barrio Los Carmelitas”, de la comuna de Independencia, Región Metropolitana. Santiago, Chile.

ICOMOS (1999). Carta Internacional Sobre Turismo Cultural. La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo. 12ª Asamblea General en México, octubre de 1999. Recuperado de http://www.international.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf

Leal, M., Inzulza J. (2017). Movimientos Patrimoniales y sus efectos en la estructura urbana: La Zona Típica en la Población León XIII en la Comuna de Providencia. Fondecyt de Iniciación N° 11140181 “Diseño cívico resiliente en la ciudad intermedia frente a procesos de gentrificación y reconstrucción. Estudio de barrios históricos en Talca, Chile”

López, E., Gasic, I., Meza, D. (2012). Urbanismo pro-empresarial en Chile: políticas y planificación de la producción residencial en altura en el pericentro del Gran Santiago. *Revista Invi*, 76 (27). Recuperado de <http://www.dx.doi.org/10.4067/s0718-83582012000300003>

Ley General de Urbanismo y Construcciones. Recuperado de <http://www.minvu.cl>

Ley de Monumentos Nacionales 17.288. Recuperado de http://www.uta.cl/masma/patri_edu/PDF/leyMonumentos.PDF

Quintana, F. & Román, V. (2012). Situación entre la oferta y demanda turística en Santiago de Chile. En *Patrimonio Turístico en Iberoamérica. Experiencias de investigación, desarrollo e innovación*. Santiago: IPT-U. Central de Chile.

Sabatini, F; Vásquez, H.; Robles, S. & Rasse, A. (2008). Gentrificación sin expulsión, fuerza de transformación de las ciudades latinoamericanas: datos e interpretación para Santiago. En F Sabatini et al. (Eds.), *¿Cuan segregadas son las ciudades chilenas? Entre la integración y la exclusión social*. Santiago: INE-UC

UNESCO, (2016). *Cultura Futuro Urbano*. Resumen Informe Mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible. Recuperado de <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>

Luis Rojas Morales

Magíster en Desarrollo Urbano IEUT UC. Arquitecto U. Central. Diplomado en Patrimonio Cultural y en Gerencia Pública. Docente Escuela de Arquitectura UNIACC. Fundador Colectivo Rescata.

El Suple

doi: 10.33264/rpa.201801-04

Sandra Moreno, Alfredo da Venezia Ibáñez
Escuela de Diseño de Imagen UNIACC
Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales UNIACC

Resumen

Este artículo da cuenta del estudio, realizado con estudiantes de primer año de Diseño en la Universidad UNIACC, en el que se sistematizó una propuesta de modelo educativo centrado en el estudiante, de acuerdo a los lineamientos de UNIACC, en lo que refiere a un modelo basado en la observación de lo cotidiano, convirtiéndose en una experiencia para mejorar la educación del diseño, a través de la aplicación de estructuras conceptuales y sistematizadas de observación, desde el territorio propio del estudiante, lo que se realizó aplicando la metodología taxonómica de observación a un objeto de diseño vernáculo.

El estudio se realizó en primer semestre 2017.

Palabras claves: mejoramiento educativo, educación del diseño, aplicación de estructuras, conceptuales, observación, objeto de diseño vernáculo.

Abstract

This article gives an account of the study carried out during the first semester 2017 with first-year students of the Major of Design at UNIACC University. It gives a proposal for an educational student centered model systematized, according to the UNIACC guidelines. This model is based on the observation of everyday life, becoming an experience which will improve the teaching of design, through the application of conceptual and systematized observation structures, from the student's own territory. This model was done by applying the taxonomic methodology of observation to an object of vernacular design.

Key words: educational improvement, design education, application of conceptual structures, observation, objects of vernacular design.

Introducción

El Diseño se sigue enseñando como hace muchos años. Hoy la labor de un profesor en el aula de diseño no difiere mucho de lo que hacían los profesores de la Bauhaus o Bruno Munari, íconos de la educación y que dejaron un legado muy importante en la enseñanza y aplicación del Diseño en el mundo que nos rodea, pero que quizás ya no son modelos a copiar pese a la admiración que ellos puedan provocar en los cuerpos

docentes de la Educación del Diseño. Una visión actualizada, se hace necesaria porque mientras nos admiramos de lo rápido de los cambios, estos pasan por nuestras narices sin que podamos alcanzarlos.

Esta investigación, consciente de esta problemática tuvo como objetivo principal, desarrollar una nueva forma de enfocar la educación del Diseño, basada en la observación de lo cotidiano. Observación que utiliza las herramientas que son propias al estudiante, y en la cual se usan herramientas de la antropología y de los diferentes sistemas educativos y métodos de observación cualitativa.

El proyecto consistió en la enunciación de un problema de Diseño a resolver por un grupo de alumnos, el problema debía ser resuelto con una etapa larga de observación de lo cotidiano, de la identidad propia y nacional, de las pequeñas claves perceptivas, que no somos capaces de ver. Como apoyo a esta observación se utilizó una pauta de observación consciente, definida previamente por los docentes en conjunción con los alumnos y concretada en una ficha de investigación.

La metodología utilizada está en relación con el perfil de los estudiantes que recibe la Universidad, los que vienen con un esquema originado en la educación tradicional previa, en la que es más importante la descripción y explicación de situaciones, pero no la observación, la que de acuerdo a la hipótesis planteada es la clave, para solucionar problemáticas de la vida cotidiana, y por ende del Diseño.

Para este inicio, el tema de investigación específico fue el Suple, como se llama popularmente al dispositivo doméstico que nace de la urgencia de una reparación transitoria que se eterniza; este como el origen, como el domicilio, como lo conocido, como elemento de diseño, que le permitió al alumno construir sus observaciones y posteriormente conectar el aprendizaje desde su propio territorio. Este enfoque comienza desde el propio territorio del estudiante, enfatizando y profundizando el modelo educativo UNIACC.

¿Qué es el suple?

No existe una definición clara, académica o consensuada con respecto al origen, significado y existencia real de la palabra Suple, pero basta con pronunciarla y súbitamente es reconocida y, de alguna manera, instalada en el imaginario popular que pareciera no necesitar de mucha explicación. Situación, que a la luz de este trabajo resultará en una conclusión un tanto engañosa.

Cuando se habla de Suple, a la mayoría de las personas se les viene el concepto de “algo” ingenioso, realizado con lo que esté a mano; como también que la palabra Suple, proviene de un verbo que se cristaliza en acción, específicamente en la tercera persona del singular del presente de Indicativo del verbo “suplir”.

Ahora bien, cuando hablamos de ese “algo” y de cierta acción que se materializa en un objeto indeterminado, podríamos acercarnos a la práctica de la disciplina del diseño, es decir, “algo” que se diseña (proyecta) en función de “suplir” otro “algo” que falta o se ha deteriorado.

El diseño, y en este caso la razón de esta publicación, buscan dar cuenta de cómo nuestra disciplina adolece de las propias metodologías que la constituyen. Es decir, la auto-referencia formal, sin un contacto con la experiencia y sus contextos, produce una suerte de endogamia productiva, la cual lleva a que muchos proyectos aborten o fracasen en su fase de implementación.

Uno de los intentos por generar una metodología práctica que busque relacionar al futuro diseñador con su memoria (biografía) y su entorno (experiencia) consiste en trabajar con estos conceptos, abarcando los espacios que están extramuros de la academia. Esta sumatoria de experiencias comunes y particulares, que vienen del cotidiano de cada alumno, configurará una identidad arraigada en el tiempo y lugar de la que nos corresponde hacernos cargo.

En base a estos requerimientos, se busca un punto de apoyo en el que se pueda conformar esta práctica. Es el Suple, este dispositivo vernáculo que nace fuera de las prácticas académicas, el que nos sirve de mediador entre el mundo del diseño no profesional, con el del diseño académico.

En base a otros ejercicios realizados en talleres y publicaciones efectuadas en esta Escuela, desde el 2010 a la fecha, se logra una aproximación a lo que podría ser este dispositivo a investigar, por lo que el Suple se define como: un objeto de reparación cotidiano, sin forma concreta, ni duración permanente que se eterniza como solución para enfrentar condiciones mínimas y mayores en la reparación de problemas domésticos.

La idea de lo popular, de la pertenencia al inconsciente colectivo que posee el Suple, de aquello indefinido que nos vincula como una identidad, nos sirve para proponer una discusión sobre el diseño chileno o al menos preguntarse ¿qué es el diseño chileno? La motivación de escudriñar la identidad, tan compleja en nuestro quehacer, preferimos cultivarla más allá de los símbolos o íconos materializados en proyectos emblemáticos que resuelvan la pregunta. Pusimos energías en algo más elemental: en la producción y gestación del diseño. Enfocado hacia lo primordial, a lo que está al alcance de todos, a un modo de operar de forma ingeniosa, aquello que nos hace ser lo que somos y por lo cual los otros nos reconocen.

Por lo tanto, no se busca operar desde la antología productiva de la referencia, sino que meter las manos al barro para hacerlo a la chilena, (expresión que ha tomado una connotación negativa, que delata nuestro carácter en ocasiones conservador y pesimista, pero aquí, la idea es lo contrario) y llevar más bien ese ingenio o picardía

formal de la inventiva cotidiana hacia el espacio académico, con el fin de generar nuevas y mejores soluciones en cuanto a una economía doméstica. En resumen, volver a las preguntas básicas ¿qué?, ¿para quién? y ¿cómo?

En esta investigación surgieron nuevos Suples: los nivela-mesas, los colgadores, las amarras- fijación, los topes, las piezas ortopédicas, las repisas, los contendores, extensores, puentes, etc. y debido a lo extenso de este paisaje, se limitó solo a aquellos casos expuestos para dar cuenta de la investigación, que busca ser de utilidad no solo para este grupo curso, sino que para cualquier investigador en torno a las prácticas de diseño vernáculo.



Fuente: Elaboración propia.

Metodología

Se trabajó con los alumnos de primer año, en la asignatura Taller de introducción profesional, desde su entorno directo: el domicilio, lo que nos permitió que el estudiante desde primer año reconozca su propio territorio como un escenario valorable (relación de sí mismo con el entorno y afianzamiento de su autoestima) que se plasmó, bajo cierta metodología de estructuras conceptuales para observar, entregada por el docente a cargo de la investigación.

Las experiencias más significativas, relacionadas con la observación en los procesos científicos y educativos, tienen una experiencia ejemplar en el uso de las herramientas de la observación sistematizada de la etnografía. El uso de la ficha etnográfica está basado en la observación de elementos y sucesos en un ambiente habitual, sin provocar ambientes formales de experimentación. Basados en esta plantilla, en la investigación se desarrolló una plantilla o ficha técnica de observación que en su propio diseño permitía, describir el objeto y al usuario, observar y documentar, racionalizar y entender cómo es que un “Suple” se idea, construye y aplica en el espacio doméstico.

Más allá de la función criminalística para la cual fue creada la ficha, la observación metodológica, heredada de Bertillons, nos ayudó a generar un dispositivo de captura metodológica de la realidad, una plantilla o ficha técnica de observación que en su propio diseño nos permitió, clasificar, documentar, racionalizar y entender el Suple.

El diseño y la educación en sus múltiples escenarios de aplicación se enfrenta hoy, al igual que en otros campos del desarrollo humano, al desafío de mantener su carácter social y por lo mismo, permanentemente cambiante.

Esta adaptabilidad asociada en una primera impresión a los alumnos y profesores en su vida diaria, debe aplicarse también a la educación desde todos sus aspectos.

El “cambio de paradigma en educación” hoy aparece como una frase vacía de los años 90, que señala sólo una evaluación del problema, más no cambios reales, el cambio del rol del profesor de maestro a guía, es sólo una declaración de intenciones, se sigue enseñando de la misma forma que hace 30 años. Lo grave de esto, es que esta enseñanza, va dirigida a alumnos de 30 años después. La capacidad de adaptabilidad al cambio pasa hoy en día sólo por la integración de tecnología y la posibilidad, gracias a ésta, de hacer investigación formal en forma más rápida y seguramente más completa que en la década pasada. Pero los sistemas educativos desde varios puntos de vista siguen siendo los mismos, el mismo currículum, la misma didáctica, la misma teoría, la misma pizarra, el mismo powerpoint obsoleto. Y en el fondo los mismos planteamientos teóricos que son originados por la misma concepción deformada de la educación de un diseñador, en la que predominan algunos de los modernos sistemas educativos, pero con visiones sesgadas y a veces contrapuestas: el teoricismo y creativismo. Estas pretensiones estáticas son, en los organismos educativos, generalmente el resultado de la separación de la enseñanza y praxis profesional del diseño.

En la visión teórica no se reconoce al diseño su carácter de oficio práctico con un objetivo productivo, en esta concepción, el diseño es sólo «teoría aplicada» independiente de la práctica laboral y cuya existencia correcta sería suficiente para llegar a resultados válidos.

Para esta concepción de la educación del diseño, no son importantes los referentes, lenguajes, experiencias y obras acumuladas a lo largo del tiempo, sino el proceso racional deductivo que no pasa por la experiencia aportada por el oficio, sino por la capacidad de la teoría; semiología, psicología, percepción, color, estética.

Esta teoría, confundida con una real práctica del diseño, ocupa un gran espacio en la mente y especialmente en el tiempo de alumnos y docentes postergando la práctica del oficio.

En general después de la clase de geometría descriptiva, el alumno se mantiene en el mismo lugar en que entró, limitado para diseñar y el docente demostrando que desconoce al interlocutor.

Por otro lado, la concepción creativista es más común hoy en día y es compartida por la mayoría de las “modernas” escuelas de Diseño que identifican a la creatividad

como el centro del diseño. Rechaza la teoría paralizante, y eleva a nivel de logro final la excelsa manifestación de la facultad innata del diseñador.

En este caso también la cultura gráfica es rechazada por el alumno creativo ya que va en contra de la originalidad del «diseño de autor».

En las escuelas creativistas, los talleres de Diseño intentan ser copias fieles de la actividad profesional. Copias que per se, de poco sirven para preparar a los alumnos para los cambios permanentes y para el desarrollo de nuevas formas de aplicación del diseño. La educación del diseño de esta forma, se desarrolla bajo dudosas especializaciones que seguramente poco tendrá que ver con el trabajo que desarrollarán los futuros diseñadores dentro de algunos años.

El diseño finalmente no es un simple truco de magia estética, ni el resultado de una operación teórica o inspiración pura del diseñador.

El diseño no es superficial ni producto del azar, “es una disciplina inserta en los procesos productivos y de intercambio” (Pibernat, 1986).

Existe a nivel general un esquema de docencia mayoritariamente creativista en la que los estudiantes reciben clase a clase, una serie de invaluable consejos y trucos, pequeños y grandes, específicos sobre detalles y grandes sobre conceptos, todos ellos con la mejor intención del profesor para que el estudiante “aprenda” cómo se hacen las cosas en el ambiente real del Diseño.

De esta forma, un alumno “ideal” preocupado e insatisfecho por sus notas, encontrará pronto la forma de agradar al profesor. La enseñanza del diseño de esta manera, no sabe realmente qué enseña y mucho menos qué saben y qué pueden aprender los otros.

Por otra parte, nos encontramos con estudiantes que llegan con pocos elementos para construir aprendizajes, por lo que el lenguaje nuevo de la disciplina, el entorno desconocido y los contenidos nuevos, generan un alejamiento a la construcción de nuevos aprendizajes, por parte del alumnado.

Es en este entorno en el que aparece la observación como una metodología natural, conocida y usada por los alumnos desde niños, constructora y dinámica, porque ingresa nuevos conocimientos en forma rápida y con el lenguaje sencillo de la descripción objetiva y descriptiva.

¿Para qué observar? Un mismo instrumento puede servir simultáneamente para varias funciones, pero la elección y la utilización de un determinado instrumento de observación, ante todo deben pensarse en relación a una o varias de las funciones de la observación:

Función descriptiva

La función descriptiva se observa para describir objetos, fenómenos o una situación.

Función formativa

En este marco se observa para retroaccionar, y se retroacciona para formar. En la formación de profesores por ejemplo se utiliza la observación en el marco de las prácticas profesionales.

Función evaluativa

En esta perspectiva nos situamos en la dinámica siguiente: se observa para evaluar, se evalúa para decidir y se decide para actuar. A su vez la acción será sometida a evaluación (y por consiguiente a observación) para una nueva toma de decisiones.

Función heurística

Se habla de función heurística o de observación invocada cuando la actividad está orientada hacia la emergencia de hipótesis pertinentes que posteriormente serán sometidas a actividades de control.

Función de verificación

En este caso se hablará de observación provocada, en el sentido de que se provoca, busca o manipula una situación con el fin de verificar una hipótesis.

El uso de la ficha en este estudio, permitió, por medio de la observación y sus funciones, generar una investigación colectiva profunda de un fenómeno doméstico, enraizado en Latinoamérica, como es el uso generalizado en las diferentes culturas, quizás con diferentes nombres pero que en nuestro entorno social se llama Suple, y nos permitió revelar información que de acuerdo a los resultados sólo podía generarse con diseño colectivo.

Esta conexión colectiva en el “diseñar”, nos revela que el diseño no es una disciplina de superficies, desconectada de la realidad cotidiana y de los otros, sino que el diseño con sus procedimientos académicos busca encontrar en nuestra propia biografía, en nuestro territorio, la identidad o base de identificación para el delineamiento de estrategias de diseño pertinente para el futuro perfil de la Escuela.

Resultados

Los resultados de este estudio nos revelan que en el quehacer de las Universidades y específicamente en las diferentes concepciones del método educativo en Diseño, es

necesario plantear permanentemente nuevas formas de actualizar la metodología, de acuerdo al perfil de estudiantes que recibe la Escuela, de esta manera no sólo se estará mejorando la enseñanza del Diseño, sino que profesores y directivos académicos podrán adaptarse más rápidamente a los nuevos desafíos de esta Universidad.

Discusión

Entonces, el Suple nos deja la moraleja de que no sólo existe una solución para cada problema, sino que son múltiples; y las mejores, en ocasiones, no están en los lugares privilegiados; sino que están en la experiencia de cualquiera, incluso de otras áreas de práctica. El diseño por lo tanto, no solo debe nutrirse de sí mismo, debe experimentar, salir de la comodidad académica, comercial o dogmática; salir a la intemperie, a mojarse, a precipitarse, a quemarse y asumir todas las condiciones físicas posibles, si nos quedamos plácidamente tras nuestras pantallas solo vamos a marcar el paso hacia un diseño sin carácter ni identidad.

Terminada esta investigación surgen las preguntas clásicas: el qué, el para quién y el cómo, de la utilidad de ella.

Quizás la mejor manera de responder por la utilidad de esta publicación sea por medio de un trabajo colaborativo recientemente ejecutado entre el Pratt Institute de la ciudad de Nueva York y el Instituto Superior de Diseño ISDI de La Habana.

Académicos investigadores reconocieron una dicotomía entre las dos instituciones en relación a sus contextos territoriales y políticos. Esta solución a la dicotomía metodológica del diseño buscaba la realización de una nueva práctica amalgamada, versátil y renovadora para ambas instituciones, y que fuera más allá del juego retórico sobre la validez de las hegemonías de prácticas del diseño, es decir, quién tendría la razón final en un diálogo de sordos.

En concreto, la escuela norteamericana, apela a una corriente orientada hacia la práctica, hacia el oficio manual en reacción a una hiper tecnologización de la disciplina, donde la realización de cualquier oficio técnico, está sustentando por un universo casi infinito de materialidades para su ejecución. En cambio, la realidad de la escuela cubana es lo opuesto, la escasez de materiales para construcción y prototipado del diseño, hace que la única manera de proyectar, sea por medio del diseño digital, cabe entender que la sociedad cubana necesita desarrollar diseño de algún modo, pero con la compensación de que, en base a esta escasez de materiales, la mayor parte de la sociedad cubana, posee una formación de diseño vernáculo de sobrevivencia doméstica, lo que se reduce a una habilidad manual innata.

Es así como en marzo 2016, once alumnos de la escuela norteamericana efectuaron un taller en conjunto con los alumnos de la escuela ISDI de La Habana, llamado:

Diseñando con Recurso limitados (Designing with limited Resources)

El proyecto se realizó en base a mapeos territoriales, donde duplas de diseñadores debían investigar, documentar y con ello generar áreas temáticas de soluciones cotidianas, como lo entendemos aquí: Suples.

Lo que interesa puntualizar aquí, en base a este ejemplo exitoso de intercambio, es que el problema sobre los recursos, tecnologías y prácticas es un asunto contingente, en donde la mirada apunta hacia Latinoamérica, en esa capacidad de reinención, de sincretismo, que es lo realmente valioso y por ende nuestra identidad. Diseñar con recursos limitados, habla de lo que popularmente se conoce como DIY o el Hágalo Usted Mismo, donde la autonomía en la producción de soluciones económicas y creativas, seduce a los profesionales y amateur de la disciplina. Existe una suerte de emancipación de la idea del diseño, donde se retorna al origen de la práctica, que consiste en la mejora de nuestra sociedad, por medio de la socialización de los recursos y sus prácticas. Esta acción está en relación a entender que el diseño contemporáneo, no puede ir de una sola vía hacia el mercado, sino que es mucho más compleja y versátil, por lo tanto, el diseño no es mercado, trabaja con el mercado, como también con la educación, el arte, las humanidades, etc.; se vincula con su entorno en base a la responsabilidad que le compete como disciplina, en nuestra sociedad.

Finalmente, la idea de Suple es el mejor modo metodológico de amplio espectro que logra amalgamar lo que hoy el diseño requiere y lo que esta Escuela pequeña, tiene como valor estratégico: humildemente llenar las falencias que otras instituciones cubren con la alfombra, hacernos cargo de nuestras limitaciones como un valor creativo, hacernos cargo de nuestros territorios, como una identidad y hacernos cargo de nuestras biografías como un oficio.

El diseño no reside, ni le pertenece, al mundo académico, o a la élite de la disciplina, Por el contrario, el diseño está en todas partes.

Referencias

Aguilera Morales, Juan Martín. I Congreso Latinoamericano De Enseñanza En Diseño. Universidad de Palermo. Argentina.

Barr, Robert y Tag, John (1999). De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. Universidad de Guadalajara. Calles, F. (2008). *Notas Incómodas sobre la enseñanza del diseño*. Recuperado el 3 de noviembre de 2006 de [http://: foroalfa.com](http://foroalfa.com)

Bertillons, Alphonse (1889) *Instructions For Taking Descriptions for the Identification of Criminals and Others*. *Literary Licensing*, (August 7, 2014) United States.

Chaves, N. (2008). Dos distorsiones en la enseñanza del diseño gráfico. Recuperado el 7 de abril de 2007 de [http://: foroalfa.com](http://foroalfa.com)

Gonczi, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias perspectivas, teóricas y prácticas en Australia. Arguelles. México.

Hagger, Paul y Becket, D. (2000). Bases filosóficas del concepto integrado de competencias. Arguelles. México.

Malpica, M. (1996). El punto de vista pedagógico. Arguelles. Pp. 123-140. México.

Pibernat, Oriol (2008) Valores del diseño: la utilidad en el diseño. Círculo de bellas Artes, España.

Postic, Marcel, de Ketele, Jean Marie (1992) Observar las situaciones educativas. Narcea Ediciones, España.

Sánchez Ramos, María Eugenia. La conceptualización del diseño. *Actas de Diseño*, Vol.20, Pag.237-240. Recuperado el 7 de abril de 2017 de <http://bit.ly/2DCGUwE>

Sandra Moreno

Magíster en Gestión Universitaria y Diplomados en Didáctica Universitaria, Docencia Universitaria, Evaluación, PNL. Diseñadora Gráfica. Docente UNIACC, UTEM y UDLA. Directora de Diseño de Imagen en UNIACC. Directora de Arte en Revistas Paula, Almacenes París, Cosas, Qué Pasa, Hoy.

Alfredo da Venezia

Artista visual. Docente UNIACC, ARCIS, UDLA y Universidad Mayor. Exposiciones individuales y colectivas en Chile y el extranjero.

Perfiles del repertorio metacognitivo en Educación Superior y su relación con las modalidades de enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC)”

doi: 10.33264/rpa.201801-05

Eduardo Santander, Escuela de Psicología UNIACC
Mariela Osorio, Facultad Administración UNIACC
Claudio López, Escuela de Ingeniería Comercial UNIACC

Resumen

La metacognición es un concepto ampliamente documentado en la literatura en psicología del desarrollo y de la educación, constituyendo una categoría clave para analizar y comprender los procesos de aprendizaje crítico-reflexivo y autregulado en los estudiantes. Si bien ampliamente tematizado en niños y adolescentes, su alcance en estudiantes de educación superior no ha sido suficientemente explotado. Por otro lado, y en el escenario de la penetración de la tecnología como un dispositivo clave de mediación pedagógica, tampoco se sabe cómo el perfil del repertorio metacognitivo variaría según la modalidad de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, esta investigación busca comparar el perfil del repertorio metacognitivo de estudiantes de educación superior en tres modalidades formativas de enseñanza: a distancia, presencial y semi-presencial. La Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) ofrece un caso de estudio único, toda vez que es de una de las pocas universidades en el sistema de educación superior chileno que oferta programas de pregrado en estas tres modalidades. El principal hallazgo de esta investigación consiste en que los estudiantes de modalidad a distancia muestran puntuaciones estadísticamente superiores en su capacidad para evaluar la mejor estrategia de aprendizaje significativo, que sus pares de otras modalidades. Este resultado podría iluminar futuros diseños de perfeccionamiento en el diseño pedagógico y didáctico de los cursos, a través de la implementación de estrategias que profundicen la adquisición de habilidades metacognitivas en los estudiantes.

Palabras claves: metacognición, aprendizaje, modalidades formativas.

Abstract

Metacognition is a widely documented concept in the literature on developmental and educational psychology, constituting a key category to analyze and understand the processes of critical-reflexive and self-regulated learning in students. Although it is widely thematized in children and adolescents, its significance in higher education students has not been sufficiently exploited. On the other hand, and in the scenario

of technological penetration as a key device for pedagogical mediation, it is also unknown how the profile of the metacognitive repertoire would vary according to the teaching-learning modality. In this context, the aim is to compare the profile of the metacognitive repertoire of higher education students in three teaching modalities: online, face-to-face and blended. UNIACC University is a unique case study, since it is one of the few universities in the Chilean higher education system that offers undergraduate programs in these three modalities. The main finding of this research is that online students show statistically higher scores in their ability to evaluate the best strategy of meaningful learning, than their peers in other modalities. This result could illuminate future improvement designs in the pedagogical and didactic design of the courses through the implementation of strategies that deepen the acquisition of metacognitive skills in students.

Key words: metacognition, learning, formative modalities.

Introducción

Las nuevas exigencias del mundo del trabajo hacen necesario dotar de mayor rapidez y fluidez a los procesos educativos, en el contexto de una sociedad orientada cada vez más hacia la gestión y circulación del conocimiento como fuente principal de producción y riqueza. Los modelos formativos flexibles, no-lineales y con características totales o parciales de virtualización, acaban por resignificar la función de la tecnología como un nuevo dispositivo de mediación pedagógica, repositionando a los usuarios/ educandos como agentes y/o productores de información en el marco de prácticas de aprendizaje colaborativas, transformativas y experienciales.

A partir de este escenario, se postulan una serie de hipótesis de trabajo orientadas a fortalecer el desarrollo de habilidades colaborativas, de interacción y activación del pensamiento crítico-reflexivo, que demandan una gestión del conocimiento y que terminan por interrogar las visiones más transmisivas del aprendizaje (OCDE, 2010). En este contexto, se ha propuesto potenciar el espectro de habilidades cognitivas y metacognitivas como vehículo para generar espacios de aprendizaje sincrónicos y asincrónicos de deconstrucción-construcción y difusión de conocimientos. Esta premisa implicar alentar a los sujetos como agentes reguladores de su propio aprendizaje, es decir, de diseñar y planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación (de aprendizaje), aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallas, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva acción o situación de aprendizaje (Ávila, Romero y Ramírez, 2014). Esto supone asumir el papel de aprendiz como una persona pensante, interesada en regular lo aprendido como una forma de comprender, construir, aplicar y transformar, logrando que lo aprendido se transfiera a otros ámbitos de la vida cotidiana de del estudiante (Morales-González, Edel-Navarro, Aguirre-Aguilar, 2010).

Hoy en día la educación virtual aparece como dispositivo de democratización de las oportunidades de aprendizaje, al adaptarse a los tiempos y necesidades del estudiante a partir de la interacción a distancia con un tutor experto y con sus compañeros, configurando comunidades de aprendizaje en ambientes interactivos virtuales. Así, la educación virtual sitúa la utilización de las nuevas tecnologías como metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica, la calidad de docencia y el tiempo disponible.

Una de las ventajas más reconocidas de este tipo de formación, es que permite conferir al estudiante la centralidad de su propio proceso de aprendizaje, auspiciando la autonomía, el interés, la eficacia y autosignificación de la enseñanza. A su vez, estimularía el desarrollo y despliegue de habilidades colaborativas y asociativas entre los alumnos, junto con favorecer aprendizajes experimentales que pueden resultar promotores de la innovación, la creatividad y la imaginación (Florido y Florido, 2003).

Pero a estas ventajas, se suman, también, desventajas. Por ejemplo, Ralón, Vieta y Vásquez (2003) sostienen que la popularización de la educación virtual traería consecuencias nocivas en términos de la descomposición de la tradición socrático-oral de la enseñanza (“la falacia del diálogo virtual”), la emergencia de subgrupos dominantes dentro de la congregación virtual, el menguamiento en el desarrollo de habilidades de interrogación crítica y reflexiva, y la ‘desocialización’ del aprendizaje’.

Sin embargo, hoy en día se encuentran tipologías de aprendizaje virtual altamente diferenciadas, de manera que las críticas se podrían, de una u otra manera, relativizar. Por ejemplo, se tienen modalidades de experiencias de aprendizaje con virtualización absoluta y completa (‘full-online’), virtualización parcial (formatos semipresenciales), o incluso cursos presenciales tradicionales que emplean y aprovechan las distintas tecnologías, plataformas y metodologías de aprendizaje usadas en los entornos interactivos virtuales (Scagnoli, 2012). En este marco, surgen modalidades híbridas o mixtas de aprendizaje, que han sido formalizadas con el concepto de blended learning, entendido como la convivencia enriquecedora de estrategias de aprendizaje presenciales y electrónicas.

En este marco, Osses y Jaramillo (2008) definen la metacognición como la capacidad que tiene el profesor para medir procesos de aprendizaje autosignificativos para los alumnos, intencionando que éstos sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida cotidiana. El desarrollo de habilidades metacognitivas constituye la piedra angular para el logro de aprendizajes significativos, que se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo (p.190).

En general, se ha operacionalizado el concepto de metacognición en ocho variables (revisar tabla en anexo n°1).

En este sentido, algunos autores han postulado que el contexto de enseñanza-aprendizaje permea los repertorios metacognitivos en educación superior, por lo que sería plausible hipotetizar que estos perfiles cambian en función de la modalidad de enseñanza (Dorrego, 2006). Por ejemplo, en una investigación conducida por Troncoso, Cuicas y Debel, (2010), se concluyó que el empleo de metodologías de aprendizaje semi-presencial estimulaba el desarrollo de habilidades para el aprendizaje colaborativo y sinérgico, contribuyendo a mejorar la autonomía de los estudiantes.

Metodología

Se trata de una investigación no experimental, de alcance correlacional.

Se aplicó un cuestionario estandarizado llamado Inventario de Habilidades Metacognitivas (MEI), usado para medir habilidades metacognitivas tanto en adultos como en jóvenes. Se ha usado por largo tiempo en la literatura sobre psicología educacional y se encuentra validado en varios países (Stewart, Cooper y Moulding, 2007; Sperling, Howard, Miller y Murphy, 2002; Akin, Abaci y Cetin, 2007).

La muestra final fue de 120 estudiantes (full online = 68, semi presencial = 34, presencial = 18). Se consideraron alumnos de la Facultad de Administración y de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC), ubicada en la comuna de Santiago, Chile. La difusión de la encuesta se hizo vía online a través de plataforma de encuestaje masivo encuestaenlinea.com. Los datos fueron recolectados durante mayo y junio del 2017.

Resultados

Se aplicó un análisis de ANOVA para confirmar diferencias estadísticamente significativas entre las distintas dimensiones de metacognición.

Tabla n° 2. Test ANOVA para dimensiones de metacognición

	TEST F	TEST P
Conocimiento declarativo	,395	,675
Conocimiento procedimental	,350	,706
Conocimiento condicional	1,238	,294
Planificación	1,477	,233
Organización	1,906	,154
Monitoreo	1,338	,267
Depuración	1,145	,322
Evaluación	5,006	,008**

Nota: ** $p < 0,01$.

Como es posible observar, sólo se observan diferencias estadísticamente significativas entre las tres modalidades en la dimensión de ‘evaluación’ ($p < 0,01$). Ahora, se ejecutarán test post-hoc para identificar entre cuáles modalidades se produjeron estas diferencias.

Tabla nº 3. Test Post-Hoc de Tukey para la dimensión de ‘Evaluación’

	Full-online	Semi-presencial	Presencial	Valor P
Promedio	22,88	20,64	21,79	
	X	X		0,006
	X		X	0,505
		X	X	0,524

Como consecuencia del test, solo se observan diferencias estadísticamente significativas para evaluación entre las modalidades full-online y semipresencial, donde la media de evaluación para los estudiantes de la modalidad full online es estadísticamente mayor a los alumnos de la modalidad semi-presencial.

Discusión

La educación con componentes graduales de virtualización se presenta hoy en día como una de las estrategias formativas que pueden resolver muchos problemas educativos, desde el aislamiento geográfico hasta la necesidad de perfeccionamiento continuo (Cabero, 2006). En este marco, se ha dirigido la atención hacia la necesidad de generar nuevos espacios formativos de innovación pedagógica que, además de ser coherentes con la era digital, sean capaces de estimular experiencias de aprendizaje que promuevan la autorregulación y pensamiento crítico-reflexivo del estudiante. Esta investigación tuvo como objetivo comparar los perfiles metacognitivos de estudiantes en tres modalidades de enseñanza-aprendizaje: full online, semi presencial y presencial, a partir del uso del instrumento estandarizado MEI (inventario de habilidades metacognitivas) en estudiantes regulares de carreras de pregrado pertenecientes a la Facultad de Administración y Humanidades de la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) en Santiago, Chile.

En general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los repertorios metacognitivos en los estudiantes que cursan sus carreras de pregrado en distintas modalidades de enseñanza-aprendizaje (full online, semi presencial y presencial). Sin embargo, sí se encontraron diferencias estadísticas en la evaluación de la información que hacen los estudiantes full online, en comparación con sus pares en la modalidad semi-presencial. En efecto, los análisis estadísticos muestran que los estudiantes de la modalidad full online tienen puntajes más altos en su capacidad para evaluar reflexivamente la información que los estudiantes que se desempeñan en la modalidad semipresencial.

Una explicación posible para esto puede ser que los estudiantes de la modalidad full online requieren de destrezas de procesamiento y evaluación de la información más avanzadas toda vez que no tienen el apoyo del profesor in situ. Estudiantes de modalidad semipresencial pueden consultar sus profesores en las sesiones de cátedra presenciales sobre cuál estrategia es mejor para lograr resultados de aprendizaje más óptimos.

Se proyecta la necesidad de aumentar los tamaños muestrales de cada uno de los tipos de modalidad, para así mejorar la capacidad predictiva de los modelos usados. Asimismo, se plantea la necesidad de diseñar y validar nuevos instrumentos para medir y operacionalizar el concepto de metacognición en educación superior, puesto que la mayoría de los existentes están pensados para niños y/o jóvenes en educación preescolar o escolar.

Referencias

Akın, A., Abacı, R. y Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(2), 671-678.

Ávila, B., Romero, S. y Ramírez, M. (2014). Relaciones entre los procesos de interacción y los procesos metacognitivos: autovaloración y autodeterminación, en los foros de discusión de las aulas virtuales. *Revista de Investigación Educativa. Escuela de Graduados en Educación*, 4(8).

Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/127/67>

Buchelli, G. (2009). Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. *Revista Académica e institucional de la UCPR*, 85, pp.17-38.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-Learning. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, nº1.

Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el proceso de transposición didáctica *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 19, pp. 49-61.

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, pp.1-23.

Florido, R. y Florido, M. (2003). La educación a distancia: sus retos y posibilidades. En *Eticanet*, 1, pp.1-9.

Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014) Validación del instrumento inventario de habilidades metacognitivas, con estudiantes colombianos. *Praxis y saber: revista de investigación y pedagogía*, 5 (10), p.56-74.

Morales-González, B.; Edel-Navarro, R. y Aguirre-Aguilar, G. (2014). Metacognición y tecnologías de la información y la comunicación: coincidencias e inconsistencias en la investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Investigación*, Universidad jesuita de Guadalajara, pp.1-16.

OCDE (2010). Are the new millennium learners making the grade?: Technology use and educational performance in PISA 2006. Recuperado de *OECD Multiingual Summaries*: <http://www.oecd.org/edu/cei/45053490.pdf>

Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.

Ralón, L.; Vieta, M. y Vásquez, L. (2003). (De) formación en línea: acerca de las desventajas de la educación online. En *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22, pp.171-176.

Scagnoli, N.I. (2012). Diseño de cursos que incorporan el modelo de aprendizaje electrónico mixto (blended learning). En Fainholc, B., *Aprendizaje electrónico mixto.: El blended learning como propuesta educativa de síntesis creativa para la educación superior*. Madrid: Editorial Académica Española.

Sperling R. A., Howard B. C., Miller L. A., y Murphy C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.

Stewart, P. w., Cooper. S. S., y Moulding, I. R. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40.

Troncoso O., Cuicas, M., Debel, E. (2010). El modelo b-learning aplicado a la enseñanza del curso de matemática I en la carrera de Ingeniería Civil. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 3, pp. 1-28. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Anexos

Anexo N°1

Tabla n° 1. Categorías de la metacognición

Categoría General	Subcategorías	Definición
Conocimiento de la Cognición	Conocimiento declarativo	Conocimiento que tiene un sujeto de su aprendizaje, sus habilidades y el uso de sus capacidades cognitivas.
	Conocimiento procedimental	Conocimiento que tiene un sujeto sobre el empleo de sus estrategias de aprendizaje.
	Conocimiento condicional	Conocimiento que tiene un sujeto acerca de cuándo y por qué utilizar las estrategias de aprendizaje.
	Planificación	Planeación, por parte del sujeto, de los tiempos de estudio, fijación de metas de aprendizaje y selección de recursos
	Organización	Proceso realizado por el sujeto que le permite organizar las actividades en torno al aprendizaje
Regulación de la Cognición	Monitoreo	Supervisión que ejerce el sujeto del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas.
	Depuración	Proceso realizado por el sujeto y que le permite identificar debilidades en el aprendizaje y ajustar las estrategias para mejorar su desempeño.
	Evaluación	Análisis, por parte el sujeto, de la efectividad de las estrategias implementadas.

Nota: Extraído de Huertas, Vesga y Galindo (2010: 64).

Eduardo Santander

Magíster en Sociología PUC y sociólogo PUC, Diplomado en educación y ciencia política. Analista de aseguramiento de la calidad y mejora continua en UDLA, Docente en metodología cuantitativa y software estadístico en UNIACC, UFT y UST.

Mariela Osorio

Magíster en Comportamiento del Consumidor de la Universidad Adolfo Ibáñez, Ingeniera comercial de la Universidad Católica del Norte, Diplomada en Gestión Universitaria, de la Universidad Católica de Temuco. Decana Facultad de Administración UNIACC.

Claudio López

Máster en Dirección de Negocios Internacionales y Máster en Dirección General de Empresas (MbA), ambos posgrados de la IEDE bussines School, Universidad Europea de Madrid. Ingeniero en Negocios Internacionales de DUOC UC. Director carrera de Ingeniería Comercial UNIACC.

Régimen simplificado del artículo 14 ter de la Ley de la Renta: un excelente vehículo para emprender

doi: [10.33264/rpa.201801-06](https://doi.org/10.33264/rpa.201801-06)

Gonzalo Araya Ibáñez

Escuela de Administración UNIACC

Facultad de administración UNIACC

Resumen

La Reforma Tributaria que ha entrado recientemente en régimen, fortaleció el régimen de tributación simplificada contenido en la letra A del artículo 14 ter de la ley de la renta, ampliando además fuertemente el universo de potenciales beneficiarios. Cuando se habla de la complejidad de los regímenes generales de la ley de la renta, este régimen simplificado, pensado en las empresas de menor tamaño, al que pueden optar la mayor parte de los contribuyentes de la primera categoría, se muestra como una excelente opción para dicho segmento empresarial y, especialmente, para todos aquellos que deseen emprender, pues facilita la gestión administrativa y tributaria, aumenta la liquidez y el capital de trabajo y permite acceder, además, a otros beneficios tributarios que favorecen a quienes se acojan a sus disposiciones.

Palabras claves: artículo 14 ter, emprendimiento, reforma tributaria, empresas de menor tamaño.

Abstract

The Tax Reform that has recently entered into a regime, strengthened the simplified taxation regime contained in letter A of article 14 ter of the income law, expanding the universe of potential beneficiaries. When we talk about the complexity of the general regimes of the income law, this simplified regime, designed for smaller companies, to which most of the taxpayers of the first category can choose, it has shown as an excellent option for this business segment and, especially, for all those who wish to undertake, because it facilitates administrative and tax management, increases liquidity and working capital and also allows access to other tax benefits that favor those who benefit from its provisions.

Key words: article 14b, entrepreneurship, tax reform, smaller companies

Hace muy pocos días, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de su Instituto de Estudios Económicos (IEE), publicó los resultados de su estudio “*The Missing Entrepreneurs 2017*”, ubicando a Chile en el primer lugar en el número de emprendimientos, liderados tanto por hombres como por mujeres, seguido a larga distancia por México.

Este estudio, que midió el nivel del emprendimiento en los países miembros de la OCDE en el período 2012-2016 deja muy bien aspectado a Chile al respecto, pues lidera las principales categorías: un 17% de hombres y un 15,3% de mujeres, en el rango etario de 18 a 64 años, han logrado emprender en algún rubro. (IEE, 2017)

Dicha organización ha alertado sobre el problema que plantea la falta de espíritu emprendedor en las principales economías del orbe y aboga por una política inclusiva que apoye la creación de empresas y las actividades de autoempleo. (IEE, 2017)

Y parece –a la luz de estos resultados– que el país lo ha hecho bastante bien. Sin pretender analizar las políticas gubernamentales al respecto, sí se pueden destacar algunas que de seguro han tenido un impacto en el buen desempeño de Chile en los últimos años.

Chile tiene una legislación de fomento incipiente sobre el tema del emprendimiento, que asiste al emprendedor en las diversas etapas de su desarrollo, incluyendo una red de capitales semilla y fondos concursables que permiten el nacimiento y el fortalecimiento de tales emprendimientos.

Asimismo, se ha posibilitado la creación de una empresa en un solo día, a través del portal www.tuempresaenun dia.cl, a un costo prácticamente nulo, que permite a los emprendedores tener operativa y funcionando formalmente una empresa en un día, facturando electrónicamente incluso, lo que antes tomaba un par de semanas y a un costo muy elevado, que incluía pagos de honorarios a un abogado, publicaciones en el Diario Oficial y registros en notaría y en el Conservador de Bienes Raíces.

En materia tributaria también se ha hecho otro tanto, reforzando la institucionalidad jurídico-tributaria de las empresas de menor tamaño (Mipyme), fortaleciendo un régimen de tributación simplificada que ya existía en la ley de la renta –el artículo 14 ter– el que estaba orientado en parte a ese segmento empresarial.

En efecto, la **reforma tributaria del año 2014** (ley N° 20.780) y la ley N° 20.899, de 2016, (Reforma a la Reforma, una suerte de simplificación y perfeccionamiento de las normas de la gran Reforma del año 2014), ampliaron y robustecieron el régimen simplificado del artículo 14 ter, convirtiéndolo en una excelente opción para las empresas de menor tamaño y para todo aquel que desee emprender, pues aliviana sobremanera la carga administrativa de llevar una empresa y se accede a una serie de beneficios que se revisarán más adelante con detenimiento.

Es necesario destacar que el segmento empresarial de las empresas de menor tamaño agrupa a más del 98% de las empresas activas del país, por lo que se entiende que el legislador haya ampliado el universo de potenciales contribuyentes que pueden acogerse al nuevo régimen del artículo 14 ter, que cuenta con nuevos y mejores beneficios que lo convierten en un verdadero régimen especial para las micro, pequeñas y medianas empresas. (Araya, 2015)

Al respecto, es interesante indicar, basado en las estadísticas oficiales del Servicio de Impuestos Internos (SII), que el número de nuevos contribuyentes adscritos al régimen simplificado del artículo 14 ter ha ido aumentando constantemente en los últimos años. En el año 2015, había 217.544 contribuyentes inscritos en el régimen, cifra que se elevó a 241.132 en el año 2016. Finalmente, hasta el 1 de agosto de 2017, el número de adscritos al régimen se había elevado a **334.772 contribuyentes**. (SII, 2017)

Igualmente, vale la pena recordar que la ley de la renta contemplaba otros regímenes especiales enfocados en ese mismo segmento. En efecto, se trataba de los artículos 14 bis y 14 quáter, que fueron derogados definitivamente el 31 de diciembre de 2016.

El primero de los artículos citados contemplaba un importante beneficio tributario, que consistía en que se gravaba con los impuestos de primera categoría, global complementario o adicional **todos los retiros que efectuaban los propietarios o socios en sus respectivas empresas**, sin distinguir o considerar su origen o fuente, de modo que si no habían retiros, no había pago de impuesto alguno. Como es fácil advertir, dicho régimen especial se prestaba muchas veces para eludir y evadir el pago de impuestos, lo que justificaba su derogación. (Araya, 2013)

Y el segundo, se trataba básicamente de una **exención del impuesto de primera categoría**, hasta por un tope de 1.440 UTM, que buscaba la reinversión de las utilidades en la propia empresa. El artículo 14 quáter no tuvo muy buena acogida entre los contribuyentes, razón por la cual se le decidió derogar.

Ahora bien, en pocas palabras, el nuevo régimen del artículo 14 ter, que comenzó a regir el 1 de enero de 2017, representa un régimen especial de tributación, que proporciona mayor liquidez a las empresas adscritas a dicho régimen, libera a tales contribuyentes de una serie de obligaciones tributarias, entre ellas, la de confeccionar balances, y simplifica enormemente la determinación y el pago de impuestos, un tema no menor cuando se está formando una empresa.

Asimismo, en un tema que será comentado con detalle más adelante, permite a las empresas acogidas al sistema de tributación simplificada eximirse del pago del impuesto de primera categoría, en cuyo caso los propietarios de tales empresas –que deben ser exclusivamente contribuyentes del impuesto global complementario– deberán pagar únicamente el mencionado impuesto final, sobre la base imponible determinada por la empresa.

Luego de esta breve introducción, se procede a revisar los principales alcances de este régimen especial, que ha tenido una gran acogida entre los contribuyentes de la primera categoría y que se ha convertido en una gran alternativa para aquellos que desean emprender formalmente un nuevo negocio.

Conviene advertir que se prescindirá de un lenguaje demasiado técnico y de referencias normativas expresas, para facilitar la lectura y mejor inteligencia de este interesante régimen de tributación simplificado por parte de todo lector.

Beneficiarios

Pueden acogerse a las disposiciones de la letra A del artículo 14 ter los siguientes contribuyentes que tributen en la primera categoría de la ley de la renta, siempre que cumplan los requisitos específicos para ello:

- i) los empresarios individuales;
- ii) las empresas individuales de responsabilidad limitada (EIRL);
- iii) las comunidades;
- iv) Las sociedades de personas, excluidas las sociedades en comandita por acciones, y
- v) las sociedades por acciones (SpA), que cumplan con los requisitos del inciso sexto del artículo 14 de la ley de la renta, vale decir, que sus accionistas no enajenen sus títulos a una persona o entidad que no sea una persona natural con domicilio o residencia en Chile o contribuyentes sin domicilio ni residencia en Chile

En los últimos tres casos, dichas comunidades y sociedades deben estar conformadas **exclusivamente por personas naturales con domicilio o residencia en Chile**, por contribuyentes sin domicilio ni residencia en Chile y/o por otras empresas sujetas al régimen de la letra A) del artículo 14 de la ley de la renta, que a su vez también están constituidas únicamente por personas naturales.

Es importante señalar que el cumplimiento de este requisito formal para acogerse al régimen del artículo 14 ter, esto es, que se trate de las entidades precedentemente señaladas, debe ser observado en general al 1 de enero del año en que se opta por ingresar a dicho régimen y, además, **durante toda su permanencia en él**. Así, por ejemplo, en caso de no tratarse de las entidades indicadas, los contribuyentes no podrán ejercer la opción de ingresar al régimen especial del artículo 14 ter.

Por su parte, si habiendo ingresado un contribuyente de los antes citados al régimen en análisis y, durante su permanencia en él, se transforma en una entidad distinta de las señaladas, por ejemplo, en una sociedad anónima, se entenderá que **ha abandonado el régimen simplificado desde el 1 de enero del año comercial en que se produce el incumplimiento** y que se ha incorporado a partir de igual fecha al

régimen general establecido en la letra b) del artículo 14 de la ley de la renta. Lo mismo ocurre si, por ejemplo, ingresa a la propiedad de una sociedad de responsabilidad limitada una persona jurídica, pues deja de cumplirse el requisito de estar conformada en todo momento por personas naturales, quedando obligado a abandonar el régimen simplificado y a tributar en el régimen general de la ley del ramo.

Requisitos para ingresar al régimen simplificado

Además del requisito formal de tratarse de las entidades antes mencionadas, como se ha dicho, debe tratarse de un **contribuyente del impuesto de primera categoría**, lo que deja fuera a los contribuyentes de la segunda categoría, entre ellos, quienes prestan servicios profesionales y entregan una boleta de honorarios. Estos contribuyentes pueden –si estiman que les conviene el régimen simplificado– constituirse en una EIRL y de esa forma acogerse a las normas del artículo 14 ter.

Empero, todo contribuyente que desea ingresar al régimen simplificado del artículo 14 ter debe cumplir, además, con los siguientes requisitos:

- a) Debe tener un promedio anual de **ingresos no superior a 50.000 uf** en los últimos 3 ejercicios.

A ello se suma que en ninguno de los ejercicios que se consideren para el cálculo, puede tener ingresos superiores a **60.000 uf**. Si un contribuyente tuviere una existencia inferior a tres ejercicios, el promedio se calculará computando los ejercicios de existencia efectiva de la empresa, considerando como un ejercicio completo el correspondiente al de inicio de actividades. También debe considerarse que en tales ingresos deben computarse los obtenidos por sus entidades relacionadas en el ejercicio respectivo, de acuerdo con las normas explicitadas en el propio artículo 14 ter, letra A.

- b) En el caso de contribuyentes que opten por ingresar al régimen en comento en el ejercicio en que inicien actividades, su **capital efectivo no podrá ser superior a 60.000 uf**, según el valor de ésta al primer día del mes del inicio de las actividades.

El N° 1 de la letra A del artículo 14 ter también menciona algunos casos en que se restringe el acceso a este régimen.

En efecto, no pueden acogerse a las disposiciones del artículo 14 ter los contribuyentes que obtengan ingresos provenientes de la posesión o explotación de bienes raíces no agrícolas, de capitales mobiliarios, de la participaciones en contratos de asociación o cuentas en participación o de la posesión o tenencia a cualquier título de derechos sociales y acciones de sociedades o cuotas de fondos de inversión, siempre que dichos ingresos excedan en su conjunto el 35% de los ingresos brutos

totales del año comercial respectivo, o del 20%, respecto del último caso citado.

En otras palabras, los contribuyentes que desarrollen tales actividades podrán acogerse al artículo 14 ter si sus ingresos provenientes de tales actividades no superan los porcentajes antes señalados.

Determinación de la base imponible

Una de las ventajas de este régimen es justamente la sencillez con que se determina su base imponible, la que se afecta con los impuestos de primera categoría y con los impuestos global complementario o adicional, según corresponda.

En efecto, el resultado tributario anual, esto es, la base imponible afecta a impuesto o la pérdida tributaria en su caso, se determina simplemente considerando la diferencia positiva o negativa que resulte entre los ingresos y los egresos efectivamente pagados del ejercicio, ambos de acuerdo a su valor nominal, sin aplicar reajuste o actualización alguna.

Nótese que entre los ingresos debe considerarse aquel que la ley permite diferir hasta en 5 ejercicios. Cuando un contribuyente acogido al régimen general de la ley de la renta, sea que tribute en base al régimen de renta atribuida o al parcialmente integrado, cumpliendo con los requisitos legales, opte por cambiarse al régimen simplificado del artículo 14 ter, debe determinar el monto de su ingreso diferido, el que corresponderá a la cantidad pendiente de tributación en el régimen general en que estaba adscrito, cantidad que deberá considerarse dentro de los ingresos percibidos o devengados del ejercicio respectivo, en un lapso de 5 ejercicios comerciales consecutivos, contados desde aquel en que ingresan al régimen del artículo 14 ter.

En cuanto a los egresos, éstos son las cantidades efectivamente pagadas por la empresa para cubrir los gastos y costos en que incurre para el desarrollo de su giro o actividad y para la obtención de otras rentas, así como también los desembolsos que efectúa por pagos de servicios y compras de bienes del activo realizable y del activo fijo. También se consideran egresos las pérdidas de ejercicios anteriores y los créditos incobrables.

Es importante tener presente que todos estos gastos deben cumplir con los requisitos generales del artículo 31 de la ley de la renta, vale decir, debe tratarse de gastos necesarios para producir la renta.

También se acepta como egreso el 0,5% de los ingresos percibidos por el contribuyente en el ejercicio respectivo, con un máximo de 15 UTM y un mínimo de 1 UTM, según el valor de ésta al término del ejercicio, todo ello por concepto de gastos menores no documentados.

En términos gráficos, la base imponible se puede representar por la sencilla operación aritmética:

Ingresos percibidos – Gastos efectivamente pagados	=	Base imponible afecta al impuesto de primera categoría
--	---	--

Esta base imponible, cuando es positiva obviamente, se afecta con la tasa general del impuesto de primera categoría del 25%. No obstante ello, el contribuyente bajo ciertas condiciones puede eximirse de pagar este tributo, como se explica a continuación.

Nótese que del impuesto de primera categoría no podrá deducirse ningún crédito o rebaja por concepto de exenciones o franquicias tributarias, salvo aquel señalado en el artículo 33 bis de la ley de la renta, relacionado con las inversiones en activo fijo, y los créditos señalados en los N.ºs. 2 y 3 de la propia letra A del artículo 14 ter.

Exención del impuesto de primera categoría a la que pueden optar ciertos contribuyentes acogidos al artículo 14 ter.

Desde el 1 de enero de 2017 los contribuyentes sujetos a las normas de la letra A del artículo 14 ter pueden optar anualmente por eximirse del pago del impuesto de primera categoría, siempre que la empresa, comunidad o sociedad respectiva esté conformada al término del año comercial respectivo, exclusivamente por propietarios, comuneros, socios o accionistas contribuyentes del impuesto global complementario.

Por consiguiente, no pueden acceder a esta exención los propietarios, comuneros, socios o accionistas que sean contribuyentes del impuesto de primera categoría o del impuesto adicional.

Esta opción se ejerce anualmente, en el Formulario N.º 22 de declaración anual de los impuestos a la renta. Ejercida dicha opción, los propietarios, socios, comuneros o accionistas de las empresas, comunidad o sociedades respectivas, tributarán sobre las rentas que se determinen conforme a este régimen simplificado, solamente con el impuesto global complementario, sin derecho obviamente al crédito por impuesto de primera categoría establecido en el artículo 56, N.º 3, de la ley de la renta, dado que dicho tributo no se pagó.

Nótese que este es un beneficio exclusivamente de liquidez. No hay una menor carga tributaria para el conjunto empresa-dueños, sino que se elimina un paso: pago del impuesto de primera categoría que luego se le imputa a los dueños como crédito. El resultado final tributariamente es el mismo.

Otras ventajas de acogerse a este régimen especial

El N° 4 de la letra A del artículo 14 ter establece que los contribuyentes que se acojan al régimen simplificado que establece dicho precepto legal, estarán liberados para efectos tributarios de las siguientes obligaciones:

- De llevar contabilidad completa;
- De practicar inventarios en cualquier época del año;
- De confeccionar balances en cualquier época del año;
- De efectuar depreciaciones, y
- De aplicar el sistema de corrección monetaria a que se refiere el artículo 41 de la ley de la renta.

Asimismo, los contribuyentes acogidos a este régimen simplificado deben efectuar pagos previsionales mensuales (PPM) **con una tasa del 0,25% de los ingresos brutos**. Otro beneficio de liquidez importante.

Todos estos beneficios relacionados mayormente con la liquidez del contribuyente le dan sentido al título de la letra A del artículo 14 ter aquí reseñado: **régimen especial para la inversión, capital de trabajo y liquidez**.

Para terminar este punto, mencionar que los registros obligatorios que deben llevar estos contribuyentes son un **libro de ingresos y egresos**, si no se es contribuyente del IVA, y un **libro de caja**, ambos timbrados por el SII.

Si se es contribuyente de IVA, obligado por tanto a llevar el **libro de compras y ventas**, éste sustituye al libro de ingresos y egresos. Téngase presente que a contar del período tributario agosto de 2017, los contribuyentes del IVA quedan eximidos de la obligación de llevar el libro de compras y ventas, sujetos eso sí a la obligación de utilizar el nuevo **registro de compras y ventas** creado por la resolución N° 61 de ese mismo año.

Beneficios contenidos en otros textos legales que favorecen a los contribuyentes del artículo 14 ter

Tanto en la ley de impuestos a las ventas y servicios (IVA) como en el Código Tributario, se consignan algunos interesantes beneficios en favor de los contribuyentes del régimen simplificado del artículo 14 ter.

En primer lugar, estos contribuyentes se favorecen con la **postergación del pago del iva hasta por dos meses**. Este beneficio apunta a mantener el capital de trabajo operando y a una mayor liquidez, especialmente cuando no se le pagan las facturas a tiempo al contribuyente. Nótese que este beneficio no alcanza no realizar la declaración de impuestos en el Formulario N° 29, por el contrario, es en ese formulario donde se ejerce la opción de postergación del IVA.

Otro beneficio relacionado con el IVA dice relación con el hecho gravado especial que considera como venta la enajenación de bienes del activo fijo, que paga IVA en todos los casos, salvo cuando en la operación intervenga un contribuyente del artículo 14 ter. En tal caso, no se considerará venta la enajenación de bienes corporales muebles que formen parte del activo inmovilizado de la empresa, efectuada después de transcurrido un plazo de 36 meses contado desde su adquisición, importación, fabricación o término de construcción, según proceda.

Finalmente, en cuanto al Código Tributario, existen dos beneficios que favorecen a los contribuyentes del artículo 14 ter de la ley de la renta.

El primero, que es más bien una liberación, se contiene en el artículo 60 ter de dicho Código, norma que permite al SII autorizar o exigir la utilización de sistemas tecnológicos de información que permitan el debido control tributario de ciertos sectores de contribuyentes o actividades, tales como juegos y apuestas electrónicas, comercio digital, aplicaciones y servicios digitales. La parte final de ese mismo artículo señala que **en ningún caso el SII podrá exigir a un contribuyente del artículo 14 ter de la ley de la renta la utilización de dichos sistemas tecnológicos de información.**

Y el otro beneficio se establece en el artículo 165 del mismo Código, que contiene el procedimiento especial para la aplicación de ciertas multas. Dicho beneficio permite a los contribuyentes acogidos al artículo 14 ter de la ley de la renta, **por una única vez**, solicitar la sustitución de la multa que les afecte por la participación obligatoria del contribuyente o su representante en programas de capacitación en materias tributarias impartidos por el SII de manera presencial o a distancia.

Concluye aquí una mirada somera sobre las ventajas de acogerse al artículo 14 ter, letra A, de la ley de la renta. Un régimen especial, orientado a las empresas de menor tamaño, ideal también para los emprendedores que no deseen perder tiempo ni energías en cuestiones contable-administrativas, enfocándose en su negocio.

Señalar, por último, que no se ha profundizado en temas algo más complejos, como las situaciones especiales que se pueden dar al ingresar al régimen o las circunstancias y condiciones que deben cumplirse para abandonar dicho régimen, en aras de hacer más asequible el contenido de este artículo.

Referencias

Araya, G. (2013). *Tributación de las empresas de menor tamaño. Artículos 14 bis, 14 ter y 14 quáter* (2ª ed.). Thomson Reuters. Santiago, Chile.

Araya, G. (2015). *Reforma Tributaria Mipyme*. Thomson Reuters. Santiago, Chile.

Instituto de Estudios Económicos (IEE) (2017). Recuperado el 2 de enero de 2018 de <https://www.ieemadrid.es/2017/12/19/espana-ocupa-penultimo-lugar-la-ocde-ta-sa-empresarios-empresarias-incipientes/>

Servicio de Impuestos Internos (SII) (2017). *Estadísticas y Estudios*. Recuperado el 2 de enero de 2018 de http://www.sii.cl/sobre_el_sii/estadisticas_y_estudios_del_sii.html

Circular N° 43 del SII (2016). *Instruye sobre las modificaciones efectuadas por la ley N° 20.780, modificada por la ley N° 20.899, al régimen tributario para la micro, pequeña y mediana empresa contenido en el artículo 14 ter de la ley de la renta, que rigen a contar del 1 de enero de 2017*. Recuperado el 28 de diciembre de 2017 de <http://www.sii.cl/documentos/circulares/2016/circu43.pdf>

Gonzalo Araya Ibáñez

MBA UNIACC (en curso). Ingeniero Civil Industrial, Universidad de Chile. Diplomados Analista Tributario (USACH) y de Estrategias Tributarias. Docente e Investigador de la UNIACC. Autor tributario con más de 15 obras publicadas. Colaborador permanente del Manual de Consultas Tributarias.

Fusiones Y adquisiciones (F&A): sus motivaciones, efectos sobre las empresas y las políticas públicas para su fomento

doi: [10.33264/rpa.201801-07](https://doi.org/10.33264/rpa.201801-07)

Galvarino Casanueva Yáñez
Escuela de administración UNIACC
Facultad de administración UNIACC

Resumen

Las adquisiciones y/o fusiones constituyen una de las formas más comunes y recurrentes para obtener dimensión y competitividad. Normalmente, este tipo de operaciones empresariales son generadas por surgimiento y la identificación de una amenaza o de una oportunidad en el mercado. Este tipo de operaciones permite abordar una oportunidad para capturar economías de escala de gran alcance y para incrementar a tasas crecientes la capacidad innovadora de la organización económica. Sin embargo, es necesario considerar que las empresas también pueden emplear concentración para incrementar su poder de mercado, dañando a consumidores o usuarios y a la libre competencia, impactando en forma negativa a la innovación, la eficiencia y la productividad. El gran desafío de las políticas públicas debe consistir en facilitar la reestructuración necesaria en los sectores involucrados y el aumento en el tamaño empresarial, protegiendo de este modo y al mismo tiempo la competencia.

Palabras claves: fusiones, adquisiciones, políticas públicas, innovación, eficiencia y productividad.

Abstract

This essay aims to give an overview of the current situation of mergers and acquisitions (F & A or M & A by the acronym in English), paying attention to the data, but also to the motivations that support them, to the effects they have on the companies and the public policies that promote them.

Key words: mergers, acquisitions, companies, public policies, innovation, efficiency, productivity.

Introducción

Este ensayo pretende dar una visión general sobre la situación actual de las fusiones y adquisiciones (F&A o M&A por las siglas en inglés), prestando atención a los datos, pero también a las motivaciones que las sustentan, a los efectos que tienen sobre las empresas y a las políticas públicas puestas en marcha para fomentarlas.

Desarrollo

El proceso de compra de una empresa por parte de otra (adquisición) o la unión de dos entidades económicas, dando nacimiento a otra de mayor dimensión (fusión) constituyen una de las formas más comunes y recurrentes, hoy por hoy, para obtener dimensión y competitividad. Normalmente, este tipo de operaciones empresariales son generadas por surgimiento y la identificación de una amenaza o de una oportunidad en el mercado.

Las empresas deben evitar basar su decisión de fusión o adquisición en factores de corto plazo, como el ahorro en costes, o en motivaciones de índole personal o de especulación. Asimismo, deben comprender que la probabilidad de éxito de una F&A se incrementa cuando el entendimiento del negocio adquirido es elevado, cuando las estructuras y el diseño organizativo son apropiados y cuando los sistemas de compensaciones e incentivos son los adecuados. (Zozaya, 2007)

Para Zozaya (2007) “en las empresas cuyos propietarios no son a la vez los gestores de la misma surge el problema denominado “de agencia”, ya que los objetivos de gestores y accionistas pueden no coincidir”. Los dueños del capital buscan maximizar el valor de sus acciones y, por otro lado, los administradores, directivos o gestores de las organizaciones económicas no buscan necesariamente maximizar el valor de los activos de una empresa y puede que para ellos les resulte igualmente o más atractivo o deseable el poder y crecimiento que alcance la organización o incluso su propio desarrollo personal. De acuerdo con Feito y Menéndez (2011) “el crecimiento empresarial vía fusiones y adquisiciones es una estrategia fundamental para competir en los mercados internacionales globalizados.”

Buscando la alineación de los intereses de ambos agentes y, por ende, la eliminación de conflictos de intereses, las motivaciones que pueden llevar a una organización económica para concretar una fusión o adquisición con otra(s) pueden dividirse en tres grupos, el primero fundamentado en una conducta racional de los gestores y los otros dos en un comportamiento irracional (Abellán, 2004):

Alcanzar sinergias (operativas o financieras) entre las empresas involucradas, para maximizar el valor de los accionistas, cuyos objetivos están alineados con los de los gestores. Este constituye el argumento neoclásico de las F&A. Actuar como un mecanismo corrector en el mercado. Aun cuando los intereses de ambos agentes sean los mismos, los gestores pueden actuar de forma que no se maximice el valor de los accionistas, hecho que el mercado detecta y castiga, disminuyendo así el valor de las acciones. Puede ocurrir por distintos motivos: o Para aumentar las ganancias por acción: centrarse sólo en este objetivo a corto plazo sin contemplar las implicaciones futuras de la estrategia puede limitar las perspectivas empresariales.

a) Especulación: ante la existencia de imperfecciones en el mercado, que producen ruido en torno a la valoración empresarial, algunas empresas son infravaloradas. Un

gestor con información privilegiada puede adquirir dicha empresa y beneficiarse de la diferencia de valoraciones. b) Estrategia defensiva en periodos de estancamiento y retornos reducidos: utilizan la F&A para aumentar la cuota de mercado y dar imagen de fortaleza, pero suele fracasar, ya sea por la mala gestión post-operación o por la sobrevaloración pre-operación de la empresa adquirida (las sinergias previstas no llegan a suceder). c) Gestores con exceso de confianza: (generada por sus actuaciones recientes, por los medios de comunicación y por su personalidad), que achacan la mala valoración de su empresa por parte del mercado a las ineficiencias del mismo.

Dentro de los argumentos neoclásicos de las fusiones y adquisiciones destacan las sinergias operativas y las sinergias financieras, que abarcan distintos aspectos: a) sinergias productivas: b) Reducción de costes: a través de economías de escala y de alcance, de una gestión más eficiente, y de poder de precios (tanto para comprar como para vender).

Siguiendo a Zozaya (2007) éste plantea que “además de estas motivaciones de las F&A a nivel empresarial, existen otras a nivel sectorial y macroeconómico. Entre las existentes a nivel macroeconómico, destacan: el incremento de F&A suelen coincidir con las etapas de expansión económica”. Un incremento de la capitalización en el mercado de valores afecta directamente a las F&A en donde mediante las fusiones y adquisiciones pasan a constituir un instrumento de crecimiento empresarial. Una segunda motivación dice relación que a consecuencia de la globalización se incrementa a tasas crecientes la competencia y con ellos se fomenta las F&A. Una tercera motivación es resultante de las decisiones políticas producto de la legislación y regulación. La generación de zonas de libre comercio genera cambios en el entorno empresarial, aumentando con ello la competencia. Los procesos de desregulaciones de los mercados han provocado efectos positivos sobre las F&A. La eliminación de las restricciones sobre propiedad internacional de las empresas ha fomentado y desarrollado las operaciones transnacionales. Por último, y como factor crucial en nuestros tiempos, el incremento del desarrollo tecnológico obliga necesariamente a las empresas a ser más competitivas y favorece la adquisición de empresas tecnológicas por parte de otras menos avanzadas tecnológicamente que las necesitan para poder crecer o sobrevivir.

Por lo tanto, el éxito o fracaso de una operación de fusión o de compra tendrá una relación directa a su oportunidad, considerando una de variables, tales como los recursos de las empresas, las restricciones legales y regulatorias, el entorno macroeconómico, etc. De acuerdo con Zozaya (2007), “resulta crucial analizar la posición competitiva del comprador y la empresa objetivo, realizando una valoración objetiva de la operación, lo que a menudo requiere el asesoramiento de especialistas en F&A, y contando con agilidad en la negociación.”

Por otro lado, el fracaso de una F&A puede asociarse a variables tan dispares que incluso antes de que la operación tenga lugar, algunos comportamientos incrementan la probabilidad de fracaso. Siguiendo a Zozaya (2007), esto puede

sucedir “como consecuencia de una insuficiente investigación de la empresa a adquirir-fusionar o de no entender suficientemente el negocio de la empresa comprada-adherida o porque el motivo que promovió la operación no se basaba en alcanzar sinergias, sino en aprovechar el efectivo de la empresa, en imitar a otras empresas, en no quedarse atrás o en perseguir intereses personales (ego de gestor, comisiones bancos y gestores, etc.)”. Continúa el autor que una vez que la operación se ha realizado, “su éxito final podría peligrar si se descuida la integración y planificación posteriores, si la empresa se centra demasiado en recortar costes y olvida los negocios del día a día, si se desatiende a clientes, proveedores y empleados por prestar más atención a la nueva estructura esbozada, si se descuida la administración del personal o si se pospone la toma de decisiones importantes por no existir una clara definición de responsabilidades post-fusión o por el surgimiento de conflictos internos.”

Se debe considerar, irremediabilmente, que se generan consecuencias de las fusiones y adquisiciones sobre las variables empresariales, tales como el empleo, precio de las acciones, poder de mercado, beneficio/rentabilidad, tasa de crecimiento, productividad y rendimiento tecnológico.

En el empleo:

A priori, el efecto neto de una M&A sobre la demanda de trabajo es ambiguo. Por un lado, reducirá el empleo, al producirse sinergias y compartirse departamentos, proveedores y clientes. Además, permitirá incumplir los contratos laborales fijados con anterioridad que obstaculizaban el despido (Shleifer, 1987).

Y en relación con la calidad de la mano de obra, Siegel (2006) señala que, “*además, parece que las plantas involucradas en F&A experimentaron un mayor incremento en la calidad del capital humano, en términos de mayor experiencia y educación.*”

En relación con el precio de las acciones y de acuerdo con Andrade (2001), “*la mayoría de estudios encuentran ganancias significativas para los accionistas de la empresa adquirida (retornos un 25 por ciento superiores después de la operación.*” En promedio y siguiendo a Hou (2000), “*los retornos son mayores en las fusiones hostiles que en las amistosas.*” Por otro lado, Kaplan (2006), señala que “*las operaciones financiadas con efectivo obtienen en media mejores resultados que las financiadas con intercambio de valores.*”

En relación con la temática de poder del mercado, las F&A que generan, crean o refuerzan el poder de mercado posibilita a la empresa resultante y a sus rivales aumentar los precios. Eckbo (1983) afirma que “*los accionistas de empresas rivales involucradas en fusiones horizontales obtuvieron retornos positivos fuera de lo común cuando se anunciaron las fusiones.*”

Por otro lado, analizando las consecuencias de la F&A en la razón

beneficio/rentabilidad se establece que no existe una prueba clara sobre si éstas aumentan los beneficios de las empresas con respecto a antes de la operación, aunque múltiples estudios entregan resultados que apoyan la baja de la rentabilidad. Ravenscraft (1983) afirma que *“las empresas con ganancias por encima de la media antes de la adquisición (en los años 60 y 70) obtuvieron caídas en sus beneficios tras la operación, debido a la pérdida del control gestor.”* Otros investigadores como Hughes (1989), Ravenscraft (1987) o Meeks (1977) plantean también que *“las fusiones tienden a reducir la rentabilidad de las empresas fusionadas.”*

Las consecuencias generadas por el efecto de las F&A en las tasas de crecimiento los estudios empíricos indican que, generalmente, *las tasas de crecimiento de las empresas fusionadas no varían (McDougall 1986, Cosh 1980), o decrecen ligeramente (Peer, 1980) tras la operación, pero en muy pocas ocasiones se verifican tasas de crecimiento interno positivas en las empresas fusionadas.*

En relación con la variable de la productividad, la gran mayoría de F&A parecen mejorar la productividad de su función de producción (plantas). De acuerdo con McGuckin (1995) *“las empresas que tenían una productividad superior a la media antes del cambio en propiedad mejoraron su productividad al cambiar de propietarios, al igual que las plantas de mayor tamaño que no se utilizaban de manera totalmente eficiente antes de la operación.”* Por otro lado, Makismovic (2001) plantea que, *“sin embargo, no se produjeron mejoras en la productividad de los activos de aquellas empresas inicialmente menos eficientes que se fusionaron.”* Siguiendo a Siegel (2006) *“el aumento en productividad es en media mayor para adquisiciones parciales que para adquisiciones de empresas completas.”*

Finalmente, en relación con la variable de “rendimiento tecnológico”, aunque este factor constituye de por sí una de las principales motivaciones empresariales para concretar F&A, las evidencias empíricas sobre el impacto real en el rendimiento tecnológico de la empresa resultante son muy diversas. Una de las causas radica en que la mayoría de las investigaciones toman como base los inputs (gasto en I+D) o en los outputs (patentes) de la innovación, pero en muy escasas ocasiones en ambos. Cefis (2005) concluye que, *“tras la adquisición de una empresa tecnológica, la empresa contará con una mayor inversión total en I+D, pero con una eficiencia de la I+D de la empresa resultante menor que la de las dos empresas independientemente.”* Cassiman (2005) afirma que *“las M&A entre empresas con operaciones de I+D solapadas afectan negativamente a la I+D”*. Sin embargo, según Hagedoorn (2000) *“las M&A contribuyen a mejorar el rendimiento tecnológico a largo plazo de las empresas que están en un entorno high-tech (alta tecnología)”*.

En relación con la variable sobre las medidas públicas de fomento para las fusiones y adquisiciones, es necesario considerar que la concentración de empresas puede producir grandes beneficios para la productividad y la I+D del sector empresarial, pero también se debe considerar que puede dañar el bienestar global si la operación potencia aún más el poder de mercado, dañando y perjudicando la libre competencia

e incrementando los precios de los productos sin incrementar su calidad. Tenemos conocimiento que el poder que genera el monopolio como organización de mercado y que induce a la ineficiencia y al derroche, y que también se requiere de cierto grado de rivalidad para desarrollar y mantener un adecuado ritmo de innovación en las empresas e industrias. Está establecido que las fusiones de tipo horizontal son a priori las más dañinas para la competencia de mercado, aun considerando que perfectamente el resto de fusiones también pueden resultar anticompetitivas. También es válido el hecho de que, aunque no se produzcan operaciones de concentración, las organizaciones económicas de una industria pueden evidenciar y capturar incentivos para coludirse de una manera tácita o explícita, a través de estrategias de recompensa y castigo, y estructurar así precios elevados, desarrollando conductas de manera contraria a lo que establece la eficiencia económica.

Por este motivo, existen las políticas de defensa de la competencia, dirigidas hacia el fomento de la eficiencia económica. La actuación de estas políticas consiste en el control de las fusiones ex ante y ex post. Antes de que se produzca la fusión, las autoridades intentan preservar unas estructuras de mercado propicias para la competencia (a través de desinversiones o de mejoras en el acceso de los derechos de propiedad intelectual). De manera ex post, las políticas de defensa de la competencia controlan las prácticas restrictivas (acuerdos para la fijación de precios o reparto del mercado en cárteles) y los precios abusivos (intentos de monopolizar o excluir empresas del mercado), e intentan facilitar la rivalidad horizontal (Calmfors, 2006).

De acuerdo con Zozaya (2007) *“el reto de las políticas públicas consiste en permitir la reestructuración necesaria en ciertos sectores y el incremento en el tamaño empresarial, protegiendo al mismo tiempo la competencia.”*

Hoy por hoy, donde la globalización de los mercados es cada vez más profunda y compleja y, siguiendo a Feito y Menéndez (2011) “el crecimiento empresarial vía fusiones y adquisiciones es una estrategia fundamental para competir en los mercados internacionales globalizado” y en donde dichos autores en relación a los objetivos de la fusión y/o adquisición también manifiestan que “los accionistas confían en que los directivos hayan tomado esta decisión buscando la creación de valor para su empresa, en lugar del mero crecimiento.”

Necesariamente la conveniencia o no de las Fusiones y Adquisiciones estará en relación directa con los objetivos de la dirección de la organización y cómo estos pueden conciliarse con los objetivos del “grupo de interés” de la empresa.

En definitiva, aunque hay argumentos para pensar que los directivos pueden actuar de forma oportunista e interesada cuando plantean una operación corporativa de crecimiento, adquiriendo otras empresas, de media los accionistas anticipan operaciones creadoras de valor, sobre todo si son operaciones que se pagan en

efectivo y que adquieren empresas que no cotizan en bolsa. (Feito y Menéndez, 2011)

Conclusiones

Las fusiones y adquisiciones constituyen una de las herramientas principales empleadas por las empresas para concretar el cambio estructural que demandan, y para incrementar su tamaño de manera acelerada. Este tipo de operaciones permite abordar una oportunidad para capturar economías de escala de gran alcance y para incrementar a tasas crecientes la capacidad innovadora de la organización económica. Es mediante las F&A que las empresas pueden alcanzar nuevos canales de ventas, penetrar en nuevos mercados o desarrollar capacidades y recursos clave y estratégicos para su desarrollo futuro. Sin embargo, es necesario considerar que las empresas también pueden emplear concentración para incrementar su poder de mercado, dañando a consumidores o usuarios –manifestado con mayores precios y menor calidad de los productos y/o servicios, y una menor capacidad de elección- y a la libre competencia – impactando en forma negativa a la innovación, la eficiencia y la productividad. El gran desafío de las políticas públicas debe consistir en facilitar la reestructuración necesaria en los sectores involucrados y el aumento en el tamaño empresarial, protegiendo de este modo y al mismo tiempo la competencia. En la región de Europa continental, la legislación sobre la defensa de la competencia se manifiesta de una forma más que en Estados Unidos o el Reino Unido, al considerar dentro de las decisiones de aprobación de la operación de F&A a varios factores o variables distintas del daño de la competencia efectiva, tales, por ejemplo, lo que concierne a la integración europea o la promoción y desarrollo de las PyME.

Referencias

- Abellán D (2004) Mergers and Acquisitions: a survey of motivations. Documento de trabajo 0401. Universidad Complutense de Madrid.
- Andrade G, Mitchell M y Stafford E (2001) New Evidence and Perspectives on Megers. *Journal of Economic Perspectives* 15:2, 103-120.
- Calmfors L, Corsetti G et al (2006) Fusiones y Política de Defensa de la Competencia en Europa. Occasional Paper nº 07/5 IESE business School – Universidad de Navarra.
- Cassiman B (2005) El impacto de las fusions y adquisiciones en la innovación. *Universia business Review* . *Actualidad Económica* 1698-5117.
- Cefis E (2005) Effects of Acquisitions on Product and Process Innovation and R&D Performace.
- Eckbo Eb (1983) Horizontal Mergers, Collusion, and Stockholder wealth, *Journal of Financial Economics* 11, 241-274.
- Feito-Ruiz, Isabel; Menéndez- Requejo, Susana Valoración de las fusiones y adquisiciones por los accionistas adquirentes. *Universia Business Review* , núm. 29, 2011, pp. 50-64 Portal Universia S.A. Madrid, España
- Hagedoorn J, Duysters G (2000) The Effects of Mergers and Acquisitions on the Technological Performance of Companies in a High-tech Environment. *Technology Analysis and Economic Management* 14(1): 67-85.
- Hou K, Olsson P y Robinson D (2000) Does Takeover Increase Stockholder Value? Mimeo, University of Chicago.
- Hughes, A (1989) The Impact of Merger: A Survey of Empirical Evidence for the UK: En: Fairburn J y Kay J, eds., En *Mergers and Merger Policy*. Oxford University Press.
- Kaplan SN (2006) Mergers and Acquisitions: A Financial Economics Perspective. Prepared for the Antitrust Modernization Commission Economist's Roundtable on Merger Enforcement.
- Makismovic V y Phillips G (2001) The Market for Corporate Assets: ¿Who Engages in Mergers and Asset Sales and are there Efficiency Gains? *Journal of Finance* 2020-2065.
- McDougall FM y Round DK (1986) The Determinants and Effects of Corporate Takeovers in Australia, 1970-1981, Victoria: Australian Institute of Management.

McGuckin RH y Nguyen SV (1995) On Productivity and Plant Ownership Change: New Evidence from the Longitudinal Research Database. *RAND. Journal of Economics* 26:2, 257-276.

Meeks G (1977) *Disappointing Marriage: A Study of the Gains from Merger*. Cambridge University Press.

Peer H (1980) The Netherlands, 1962-1973. En: Mueller DC, ed., *The Determinants and Effects of Mergers: An International Comparison*, Cambridge, Mass.: Oelgeschlager, Gunn & Hain, pp.163-91.

Ravenscraft DJ (1983) Structure-Profit Relationships at the Line of Business and Industry level. *Review of Economics and Statistics* 65, 22-31.

Ravenscraft DJ y Scherer FM (1987) *Mergers Sell-Offs and Economic Efficiency*. The Brookings Institution, Washington, D. C., 1987.

Shleifer A y Summers LH (1988) Breach of Trust in Hostile Takeovers. En: Auerbach A (ed.), *Corporate Takeovers: Causes and Consequences*, University of Chicago Press, Chicago, Il.

Siegel DS y Simons KL (2006) Assessing the Effects of Mergers and Acquisitions on Firm Performance, Plant Productivity and Workers: New Evidence from Matched Employer-Employee Data. Rensselaer working Papers in Economics.

Zozaya, N. (2007) *Las fusiones y adquisiciones como fórmula de crecimiento empresarial*, Dirección General de la Política de la Pyme, Madrid.

Galvarino Casanueva Yáñez

PhD(c) en Administración de Empresa, Université Libre Des De L'Entreprise Et Des Technologies de Bruxelles, Doctorando en Administración Gerencial por la Universidad Benito Juárez G. México, Máster en Ciencias de la Administración Université Libre Des De L'Entreprise Et Des Technologies de Bruxelles, Master Financial Professional (AAFPM), Magíster en Finanzas Corporativas, Universidad Viña del Mar, Ingeniero Comercial en la Universidad Católica del Norte, Licenciado en Ciencias de la Administración (Universidad Católica del Norte), Diplomado en Marketing Estratégico (Universidad Benito Juárez G), Docente en UNIACC.

Arquitectura y objeto; rastros y rasgos del movimiento moderno en el diseño latinoamericano

doi: 10.33264/rpa.201801-08

Sergio Salazar Álvarez

Escuela de Arquitectura UNIACC

Facultad de Arquitectura, Diseño de Imagen y Artes Visuales UNIACC

Resumen

Durante el siglo XX, la arquitectura adquirió un papel preponderante para el diseño, inclusive desde una cierta oposición al poder del estilo internacional. El artículo se plantea como una reflexión sobre la relación entre arquitectura y diseño en la práctica contemporánea, a fin de reconocer en ella ciertas huellas del Movimiento Moderno. Se exploran los rasgos de una evolución arquitectónica en diálogo con una obra de diseño, a través de casos significativos en Chile, considerando propuestas singulares como la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso.

Palabras clave: arquitectura, diseño, américa latina, movimiento moderno, vanguardias.

Abstract

During the twentieth century, architecture developed a very relevant role for the concept of design, even from a certain opposition to the influence of international style. This article is presented as a reflection on the relationship between architecture and design in contemporary practice, in order to recognize in it certain features of the Modern Movement. The features of an architectural evolution are explored in accordance with a design work, through significant cases in Chile, considering important contributions as the School of Architecture of the Catholic University of Valparaíso.

Key words: architecture, design, latin america, modern movement, vanguards.

El término 'diseño' se presta a muchas acepciones. Más allá de sus implicaciones contextuales o históricas, en principio, está vinculado a la idea de trazar, proyectar o planificar, labores inherentes a la acción arquitectónica. Arquitectura y diseño han evolucionado con especial vínculo desde cuando el concepto de 'función' se inserta en el debate sobre la construcción de los edificios y los objetos. Durante el siglo XX la arquitectura adquirió un papel preponderante para el diseño, inclusive desde una cierta oposición al poder del estilo internacional. El funcionalismo de aquel tiempo poseía ya una dimensión utópica en la medida en que los diseñadores creían que se

podía alcanzar una democratización de la sociedad a través de los objetos. El concepto de ‘funcionalismo’ tomó una orientación social que se perfeccionó sobre todo en la Bauhaus y en la Escuela Superior de Diseño de Ulm (Sparke 1996). Ciertos grupos, se adhirieron a un culto positivista de la técnica; un pensamiento que giraba en torno a la forma y la función, y que daría paso a unos pocos arquitectos que tomaban en cuenta los signos lingüísticos y otros espesores en la arquitectura, dando curso al movimiento posmoderno.

El presente artículo se plantea como una reflexión sobre la relación entre arquitectura y diseño en la práctica latinoamericana, a fin de reconocer en ella ciertas huellas del Movimiento Moderno. Algunas preguntas fundamentales son: ¿Qué relaciones pueden presentar el diseño y la arquitectura moderna? ¿Desde qué momento se plantea el diseño como una imagen de aplicación arquitectónica y de qué manera?

La Revolución Industrial y los principios del Diseño Moderno

Durante el siglo XVIII, la explosión maquinista trajo grandes cambios. Por una parte, el arte se defendía de los ataques de la industria contra la creatividad del ser único del objeto creado; por otro, la artesanía, ante el advenimiento de la producción en masa, se proponía elevar la calidad técnica tomando elementos del arte. Muchos diseñadores terminaron en el eclecticismo, mientras que otros quisieron guiarse por modelos morales; como William Morris, antecesor de la sensibilidad propia de los teóricos del siglo XIX, de las que más tarde se nutriría el denominado Movimiento Moderno¹.

Resultado de los nuevos planteamientos ideológicos sobre un modo de vida sencillo y racional, surgió el Movimiento Art & Craft (Artes y Oficios), quienes creían que el diseño debía fundarse en principios artesanales tales como la “fidelidad a la naturaleza” y la “adecuación al fin”. Sus diseños gráficos proporcionaron el eslabón hacia la estilización floral del Art Nouveau² (Menten, 1972). Este movimiento expresa ampliamente el cambio de siglo y la explosión de las formas; se determina un principio nuevo que se agregará a la concepción del diseño: la unificación de la decoración, la estructura y la función³.

Desde este momento, se redimensiona la concepción ornamental y se comienzan a tomar en cuenta principios racionalistas, donde la forma del objeto debía responder a sus condiciones de uso y a las técnicas empleadas para su fabricación.

¹Las ideas de Pugin ejercieron una enorme influencia sobre William Morris y John Ruskin, iniciadores de este movimiento inspirado, por una parte, en una preocupación por las teorías, la arquitectura y el diseño, y por otra, en la reacción ante las consecuencias de la máquina.

²El Art Nouveau, según algunos teóricos, fue el primer estilo creado como tal después de la Revolución Industrial (s. XIX).

³Este nuevo principio adherido a la idea que se gesta sobre el diseño, era el punto de vista de Henri Van de Velde, arquitecto del Art Nouveau quien planteaba, entre otros elementos, que el ornamento no debía tener la función de decorar la forma sino estructurarla.

Fue en Alemania donde mejor se llegaron a desarrollar estos nuevos principios, en parte debido a su contexto, a través de la creación del grupo Deutscher Werkbund, el cual llegó a convertirse junto a William Morris y Van de Velde, en los fundamentos del movimiento moderno en arquitectura y artes aplicadas. El Werkbund, a diferencia del movimiento de las Artes y los Oficios, propugnaba que debían reconocerse tanto la artesanía como la producción mecánica y funcionó como un grupo de artistas, arquitectos, educadores y críticos que pretendía forjar la unidad entre artistas y artesanos con la industria, para elevar así las cualidades estéticas de la producción en masa (Schwartz, 1996).

El cambio de Siglo (XIX-XX): influencia del Movimiento Moderno y las vanguardias artísticas

El movimiento moderno, perfila y aplica por primera vez el concepto de ‘diseño’, y lo define con una nueva plataforma conceptual: hay que idear formas originales de la industria integradora de belleza, técnica, funcionalidad y economía. El diseño debía demostrar que las formas eran capaces por sí mismas, de una estética y simbología propia. Por ello, la exclusión del ornamento, y los escritos de teóricos y arquitectos como Ornamento y Delito de Adolf Loos (1907) llegarían a ejercer una enorme influencia en personalidades como Le Corbusier, ideólogo fundamental para la arquitectura y el diseño progresista de la Europa de entreguerras, y la personalidad más destacada del funcionalismo. Sin embargo, se comienza a establecer una especie de reglamento dogmático. Este pensamiento influyó en las Bellas Artes y en la enseñanza artística, dando como resultado la creación de grupos basados en la unificación de disciplinas como la arquitectura y la pintura, y que llamaban a la utilización de un lenguaje sencillo emparentado con las ideas de las ‘nuevas formas’.

La Bauhaus y De Stijl: La práctica

La Bauhaus⁴ se sitúa como uno de los herederos del movimiento anterior y primordialmente del grupo Werkbund (1907). Fue un lugar en el cual se unieron diversas corrientes vanguardistas que se dedicaron a la producción de la tipografía, publicidad, productos, pinturas y arquitectura. Al disolver los límites de las bellas artes y las artes aplicadas trató de establecer una estrecha relación entre el arte y la vida por medio del diseño que era visto como el vehículo para el cambio social y la revitalización cultural.

⁴La Bauhaus nace el 12 de abril de 1919, luego de que Van de Velde renunciara a la dirección de la Escuela de Artes y Oficios de Weimar, y Walter Gropius decida fusionarla a la Escuela de Bellas Artes.

Otra gran aspiración de la Bauhaus estuvo en el plano de la comunicación gráfica. Maestros como Itten, Klee y Kandinsky⁵ buscaban el origen del lenguaje visual en

geometrías básicas y en la abstracción, constituyendo un análisis de formas, colores y materiales. En el año 1937, Gropius y Marcel Breuer estaban dando clases de arquitectura en la Universidad de Harvard y Moholy-Nagy estableció la Nueva Bauhaus (ahora el Instituto de Diseño) en Chicago. Este éxodo por el Atlántico iba a tener un impacto significativo en el diseño estadounidense después de la Segunda Guerra Mundial. Así se pasaba de proclamar arte y artesanía a exaltar la dupla arte y técnica, resaltando siempre la búsqueda de la estética en los productos industriales (Withford, 1991).

Aun cuando en las primeras décadas del siglo XX se liberaron las fuerzas modernizadoras y por ende la producción industrial, no fue sino hasta mediados de los 50, cuando se comenzó a incursionar especialmente en el terreno del diseño industrial a través del mobiliario.

El diseño moderno en América Latina

América Latina en general, tuvo un inicio del diseño industrial a partir de 1930, con el influjo de las vanguardias europeas y el éxodo que se produjo en Alemania, Austria y los países que fueron afectados por las dos guerras mundiales. Podríamos decir que en Latinoamérica el diseño ha sido una disciplina importada, ya que los primeros profesionales vinieron de Europa⁶. Estas personas trajeron un quehacer fuertemente influenciado por la experiencia de la Bauhaus. A este proceso migratorio se añaden las visitas de importantes figuras como Le Corbusier, quien realizó una gira en 1929 que agitó el debate sobre el diseño moderno en São Paulo, Río de Janeiro y Buenos Aires. En 1934 Josef Albers, ex-docente de la Bauhaus, dictó una serie de conferencias en el Liceo de La Habana, posteriormente viajó a México en varias oportunidades. Entre 1953 y 1954 permanece en Chile como profesor invitado de la Universidad Católica, y en ese mismo tiempo dicta conferencias y seminarios en la Escuela Nacional de Ingenieros de Lima, Perú. En general los derroteros por los que se encaminaron los estudios de diseño latinoamericanos copiaban el modelo de la Bauhaus o subrayaban los vínculos con las artes.

⁵El primer profesor del Curso Básico en la Bauhaus fue Johannes Itten, cuyo misticismo y excentricidad disonaban de los planes prácticos de Walter Gropius para la escuela. Luego de la dimisión de Itten en 1923, Kandinsky dio clases sobre color y los elementos básicos de la forma, y Klee dio lecciones en la clase de formas básicas.

⁶Artistas, arquitectos y diseñadores europeos cruzaron el océano para reconstruir sus vidas y encontraron campo abierto para desarrollar sus profesiones, entre ellos Martín Eisler, Arnold Hacker, Oscar Kanzenhofer, Fridi y Walter Loos, Frank Möller, Grete Stern, Max Thurm, Paolo Tedeschi en Argentina; Leopoldo Rother en Colombia; Carlos Khon Kagan en Ecuador; Wolfgang Paalen y Hannes Meyer en México; Adolfo Wintermütz en Perú; Lorenzo Siegerist en Uruguay, Gertrudis Goldschmidt (Gego), Nedo Mion Ferrario, Gerd Leufert y Cornelis Zitman en Venezuela.

En la década siguiente surgirá en Buenos Aires una obra emblemática del diseño latinoamericano: la silla BKF⁷. Fue diseñada en 1938 por tres arquitectos, el catalán

Antoni Bonet y los argentinos Juan Kurchan y Jorge Ferrari-Hardoy, y estuvo inspirada en otra silla, la Tripolina, un asiento plegable de campaña, con estructura de madera y cubierta de lona, que utilizaba el ejército inglés y luego bautizaron los italianos en 1877. La silla conjugaba una síntesis constructiva de materiales, con simplicidad estructural y una búsqueda formal basada en la sinuosidad de las formas en suspensión.

El diseño se basa en dos elementos muy simples: la estructura, resuelta en tubos de hierro, y la parte flexible de asiento y respaldo fusionados y tensados a modo de membrana que se encaja en los extremos de la curvatura del tubo.

Jorge Ferrari Hardoy y Juan Kurchan conocieron a Antonio Bonet en el taller de Le Corbusier en París, durante los meses en que trabajaron con el maestro en el Plan para Buenos Aires. Juntos conformaron en 1937 el Grupo Austral. Sus jóvenes integrantes rechazaban a sus antecesores y maestros, a los que identificaban con posiciones anacrónicas, y estaban convencidos de que era necesario organizar una vanguardia convocando a un vasto conjunto de personalidades de la economía y la cultura, capaces de movilizar a la opinión pública (Liernur, 2001). ¿Qué estaban narrando ellos en su momento, cuando concibieron esta silla? Lo leemos en el Manifiesto Austral aparecido en Nuestra Arquitectura en el mes de julio de 1939: “Hay intención de unir dos mundos: uno blando-uno duro; uno fijo-uno móvil; uno industrial-uno artesanal; uno mineral-uno animal; uno futuro-uno pasado” (Bonet, Ferrari Hardoy, Kurchan, 1939). De este modo, la silla encarna la búsqueda de ese sutil equilibrio entre el cuerpo metálico y las cualidades de libertad al sentarse, logrando una morfología estructural que entrega un dinamismo constante, y que se contrapone intencionadamente a la acción relajada del descanso.

La silla BKF encarna un caso significativo de la historia del diseño latinoamericano en que la expresión de una ‘vanguardia’ conjuga con una práctica arquitectónica. Sus creadores “compartían la sensación de encontrarse ante una profunda escisión entre Arte y Vida, Arquitectura y Sociedad; pero mientras unos creían que era la Técnica el medio para acercar ambos polos, otros pensaban que había que someter y fusionar el Arte, y la Arquitectura, a esa Vida, a esa Sociedad” (Liernur, 2001).

⁷Desde 1950, el sillón integra la colección permanente del MOMA (Museo de Arte Moderno de Nueva York) y ocho años después, el Institut of Design del Illinois Institute of Technology lo incluye en la lista de los cien mejores diseños industriales de los tiempos modernos.

En la década de los 50' sobresalieron dos figuras: la italo-brasileña Lina Bo Bardi y la cubano-mexicana Clara Porset Dumas, quienes hicieron hincapié en el diseño de mobiliario y equipamiento doméstico. El estilo de Lina Bo Bardi⁸, italiana de nacimiento, se vinculaba al del Bel Design de su patria de origen, en la organicidad de las formas, el uso del color y la exploración de los materiales que cruzaban las tradiciones italianas y brasileñas. Es considerada una pionera del diseño moderno latinoamericano (Oliveira, 2006).

Surge aquí una de las paradojas de la práctica del diseño latinoamericano: en 1950 Lina Bo hizo una silla en cuero y madera para el auditorio del MASP, que ha sido considerada como el primer ejemplar que resumía el nuevo espíritu de los objetos made in Brazil, irónicamente proyectado por una extranjera. Esta ambigüedad en la búsqueda de una forma apropiada a la identidad, trasciende también a la arquitectura y su condición de 'modernidad' como una conciencia de lo propio. Algo de ello hay también en la obra de Emilio Duhart en Chile, con las Hosterías de Castro y Ancud en los años 60, y el diseño de un sillón hecho en madera y cuero, que sin embargo evidencia una clara referencia a las sillas de Marcel Breuer construidas en acero.

En Chile, durante la década de los '70, se inicia la formación profesional del diseño industrial en la Pontificia Universidad de Chile y en la Universidad de Chile. Con el advenimiento del gobierno de Salvador Allende, el Comité de Investigaciones Tecnológicas (INTEC/CORFO), dependiente del Ministerio de la Economía crea el área de diseño industrial que contó con la colaboración de Gui Bonsiepe, Werner Zemp y Michel Weiss, todos provenientes de la Escuela de Ulm, quienes propusieron emprender una labor encaminada a la creación de productos para el consumo básico. Vale la pena entonces, revisar brevemente algunos rasgos de una evolución arquitectónica en diálogo con la obra de diseño, a través de cuatro casos significativos: Juan Borchers y Montserrat Palmer en los '60, y Juan Ignacio Baixas y Cristián Valdés en los '70 y '80.

Algunos casos relevantes de diseño/arquitectura en Chile

Según Oscar Ríos en su artículo "Un tranvía llamado Diseño", el modelo en Chile no encontraba por esa época su nombre de 'diseño', tampoco era un estricto constructivismo a la manera del Stijl holandés, de la vanguardia soviética de un Malevitch, o de la Bauhaus. Ante la co-existencia de estilos y escuelas diversas, Chile no tenía claro que modelo tomar (Ríos, 1987). El panorama del diseño en Chile sufre un significativo y provechoso cambio en la década de los '70, con la llegada del diseñador alemán Gui Bonsiepe, proveniente de la Escuela de ULM.

⁸Estudió arquitectura en la Universidad de Roma. Posteriormente se trasladó a Milán, en donde trabajó en la oficina del arquitecto Gió Ponti, encargándose de la revista Domus entre 1943 y 1946, fecha en la que se traslada a Brasil, donde fue una de las figuras responsables de la creación del Museo de Arte Moderno (MASP), y promotora de la bienal de São Paulo. Falleció en 1992 a los 78 años de edad.

Con él aparece en escena una metodología sistemática para el diseño industrial. Pero este lenguaje, no hay que olvidar, recibió un impulso renovador de la propia arquitectura. Sin embargo, no resulta fácil encontrar una deliberada imbricación entre obra arquitectónica y la labor de diseño. Este proceso ocurre con mayor singularidad entre los promotores del movimiento moderno, y con diversos resultados (Walker, 1990).

En algunos casos, la ocupación por diseñar una silla o una lámpara es la derivación implícita de una necesidad de la obra arquitectónica, en que el objeto responde a la particularidad de un lugar. Algo de ello hay en la obra de Juan Borchers (Arquitecto Universidad de Chile, 1943). En su obra, el mueble se piensa y se elabora como un objeto integrado a la arquitectura. Lo realiza en la mesa de comedor diseñada para la Casa Meneses, y la mesa de lectura diseñada para la librería Andrés Bello, en 1960 y 1962. En ambos casos el mueble queda inscrito en el espacio interior recogiendo el sistema de medidas que compone la obra (Astaburuaga, 1989). Al mismo tiempo, éstas nos sugieren los actos que acogen porque corresponden a las medidas del cuerpo proyectadas en el espacio cuando se realizan los actos. Por ejemplo, los muebles se diferencian en sus alturas de modo que la mesa para tomar café de pie tiene 112 cm. de alto sirviendo de apoyo al codo; los mesones de la exposición de 77 cm. corresponden al plano de percepción donde se une la vista al tacto; la mesa del auditorio de 77 cm. define un plano de apoyo para la persona que está exponiendo de pie, se diferencia de la de 70 cm., que sirve a una persona sentada. Constituye una suerte de juego en que la serie cúbica, expuesta por Borchers en su obra *Meta-Arquitectura*, adquiere una mayor soltura y liviandad (Borchers, 1975).

En otros casos, el diseño está concebido como una extensión de la práctica artística propia del acto creativo. Por ejemplo, la obra de Montserrat Palmer T. (Arquitecta, Universidad de Chile, 1961) la podemos ilustrar con sus chimeneas y lámparas diseñadas entre 1961-1969. Es interesante observar que son concebidas, según declara la propia arquitecta, como objetos autónomos, que manifiesten una falta de compromiso en relación al espacio en el que están (Palmer, 1987). Otro exponente relevante del período es Juan Ignacio Baixas (Arquitecto, Universidad de Chile, 1968), quien con su línea de muebles diseñados entre 1976 y 1987, propone una interpretación doble: son objetos funcionales, pero también son obras de arte cuando están a la espera de ser usados. Entre ellos destacan la silla K y el sillón Puzzle. En ambos casos el diseño intenta capturar el cuerpo, para que quede en una situación de suspensión que no le quite movilidad. Para conseguir esto Baixas trabaja con superficies de apoyo sólidas y lisas, con alta precisión y fineza ante la compleja ecuación de construcción y funcionamiento. Mediante la abstracción se reduce el acto a sus términos fundamentales, de modo que se expresa en sus verdaderas relaciones en la forma del objeto.

Una aproximación diametralmente opuesta es la desarrollada por la Escuela de Arquitectura de la UCV, en que se concibe el diseño de los objetos como un oficio

artístico. Algunas ideas del Texto de Fundamentos, expuesto en 1983 con motivo de la celebración de los 10 años de diseño de objetos en el Museo Nacional de Bellas Artes, destacan la generación de la forma desde una mirada integradora con la arquitectura y la poesía, así como el destacado rol que le cabe a la observación como medio de interpretación. Además, los talleres de travesías por América constituyen una oportunidad, que deja al oficio del diseño en una instancia inédita, enfrentado a encargos nacidos de la poesía, en lugares lejanos y desconocidos, y con medios precarios⁹.

Fruto de esta formación, la obra de Cristián Valdés (Arquitecto U.C.V. 1962) se afirma primordialmente en la observación y la construcción como determinantes de la forma (Valdés, 1987). La línea de muebles que lo ha hecho famoso, fue desarrollada hacia fines de los 80 a partir de un modelo original creado en 1977¹⁰. Son unas estructuras compuestas de elementos planos laminados de madera y unos chasis metálicos desarmables. Lo singular de este diseño está en esa manera particular de producir la forma a partir de una también singular poética que hace de la reflexión y la observación un método; una huella propia de su paso por la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso (Cruz, 1987).

Reflexiones finales

El diseño, surgido en los albores de la Revolución Industrial y producto del movimiento moderno que venía gestándose ya desde el renacimiento, se nos plantea como una disciplina de difícil caracterización. Presenta vinculaciones obvias con movimientos como el Art Nouveau, Art & Craf, De Stijl y la Bauhaus, sin embargo, más allá de su conexión histórica, su relación con la arquitectura, las artes plásticas, la artesanía e incluso la ingeniería, han llevado a entenderle en la actualidad como una disciplina transitoria. Con el arribo del Movimiento Moderno se reconocieron las posibilidades de síntesis allí donde tradicionalmente sólo se percibían diferencias insuperables: arte e industria, funcionalidad, belleza estética y vida cotidiana.

En este artículo la intención no ha sido compilar las numerosas definiciones de 'diseño' a lo largo de la historia, ni tampoco realizar un estudio crítico de las obras. Se intentó, en cambio, reconocer las vinculaciones existentes entre el diseño y la arquitectura moderna, vistos a través de un panorama amplio, con las limitaciones propias de abarcar tan extenso período de tiempo.

⁹Algunos ejemplos son: diseñar una cocina-fogón portátil que permita calentar agua para 70 personas en lugares de clima extraordinariamente frío; diseñar un sistema de flotadores para construir el piso de un Aula flotante en el lago Titicaca.

¹⁰La Silla Valdés, ha recibido distinciones y encargos para incluirla en grandes edificios del extranjero, como es el Museo de Historia Natural de París y el Ministerio de Finanzas de Francia, ambas obras del reconocido arquitecto chileno Borja Huidobro.

A través de la descripción del contexto en general y de casos significativos, se quiso dibujar un panorama estructural para la comprensión de las posibles relaciones históricas entre el diseño y la arquitectura, y en particular con la arquitectura Moderna Latinoamérica, como una cierta herencia propia de las sensibilidades de la época.

Podemos intuir que el diseño latinoamericano ha recogido esta búsqueda el introducir temáticas incitadas por la propia arquitectura. Casos como Lina Bo Bardi en Brasil, o la obra de Bonet, Kurchan y Ferrari-Hardoy en Argentina, ejemplifican una obra que pone en juego el contraste técnica-artesanía, en una tensión propia de la dinámica latinoamericana y que tan bien expresara Enrique Browne en los términos de ‘espíritu de la época’ y ‘espíritu del lugar’¹¹.

Y que, sobre todo, ha sabido transformar imágenes importadas por el propio Movimiento Moderno y transformarlas en objetos estáticos y estéticos, espaciales y orgánicos.

La indefinición del diseño y sus vinculaciones a las artes, las artesanías, la tecnología entre otros, se sitúan usualmente como problemas. Sin embargo, definir un fenómeno por sus analogías o diferencias se hace complejo cuando nos referimos al arte y al diseño, pues es intrínseco a ellos su indefinición y su carácter múltiple en constante revisión. Por ello, se ha tratado de generar aquí una dialéctica entre dos elementos considerados separadamente, para establecer por medio de los componentes desarrollados, puntos de relaciones a través de la historia y de la visión hacia la práctica creativa contemporánea.

¹¹Brown, E. “Espíritu de la época y espíritu del lugar” en *Otra arquitectura en América Latina*. Ed. Gustavo Gili, México, 1989.

Referencias

Astaburuaga, R. (1989). Los muebles de Juan borchers para la sala Andrés bello en ARQ (Santiago) 13, Santiago: agosto 1989.

Bonet, F. H., Kurchan, J. (1939). Manifiesto Grupo Austral en Nuestra Arquitectura 119, buenos Aires: junio 1939.

Borchers, J. (1975). Meta-Arquitectura. Santiago: Mathesis Ediciones.

Cruz, F. (et. al.) (1987). Diseño de objetos. *CA revista oficial del Colegio de Arquitectos de Chile* 47, Santiago: marzo 1987.

Liernur, J.F. (2001). De la celebración a la nostalgia en Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Menten, T. (1972). Art nouveau and early art deco type and design. New york: Dover.
Oliveira, O. (2006). *The architecture of Lina Bo Bardi: subtle substances*. barcelona: Gustavo Gili.

Palmer, M. (1987). Chimeneas y lámparas. *CA revista oficial del Colegio de Arquitectos de Chile* 47, Santiago: marzo 1987.

Ríos, O. (1987). Un tranvía llamado Diseño. *CA revista oficial del Colegio de Arquitectos de Chile* 47, Santiago: marzo 1987.

Schwartz, F. (1996). The Werkbund: design theory and mass culture before the First world war. New Haven: yale University Press.

Sparke, P. (1998). A century o design: design pioneers of the 20th century. Londres: Mitchell beazley.

Valdés, C. (1987). Muebles construidos. *CA revista oficial del Colegio de Arquitectos de Chile* 47, Santiago: marzo 1987.

Walker, R. (1990). Historia del diseño industrial en Chile, 2da parte. *Diseño* 4, Santiago: septiembre-noviembre, 1990.

Whitford, F. (1991). Bauhaus. Barcelona: Ediciones Destino.

Sergio Salazar Álvarez

Arquitecto, Magíster en Arquitectura (mención en teoría, historia y crítica) de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad del Desarrollo. Es profesor docente adjunto de la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Desarrollo, en cursos de pregrado y postgrado, y profesor en las Escuelas de Arquitectura de la Universidad Diego Portales y UNIACC. Desde el año 2016 se desempeña como Coordinador de la línea de Teoría, Cultura y Pensamiento Crítico de la carrera de Arquitectura de la UDD. Ha dictado conferencias en diversos seminarios y congresos nacionales e internacionales, y colaborado con artículos y capítulos de libros en publicaciones indexadas, en temas vinculados a la teoría y la crítica de la arquitectura, Arquitectura Moderna y patrimonio.

Percepción del significado de los aprendizajes en estudiantes de Psicología En entornos vs de aprendizaje.

doi: [10.33264/rpa.201801-09](https://doi.org/10.33264/rpa.201801-09)

Iván Venegas Espinoza, Mauricio Bustos Schönffeldt
Escuela de Psicología UNIACC
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNIACC

Resumen

Esta investigación se orienta a conocer los significados asociados al aprendizaje, según la percepción de los estudiantes de psicología en la modalidad semipresencial de la Universidad UNIACC. Para ello se utilizó la Técnica de Redes Semánticas Naturales de Valdez, en una muestra de 70 estudiantes de ambos sexos de la universidad, todos ellos alumnos regulares de la modalidad semipresencial, que se encontraban cursando estudios durante el año 2016. Los resultados de este estudio pretenden visibilizar aquellos significados relevantes que se comparten respecto del propio proceso de aprendizaje, así como los cambios que se requiere implementar para mejorar los entornos de aprendizaje en las plataformas e-Learning que utiliza la universidad. El enfoque de esta investigación es mixto, cualitativo-cuantitativo, descriptivo comparativo. Cabe precisar, que los hallazgos se discuten a la luz de los antecedentes teóricos pertinentes que posibilitan la comprensión de las representaciones presentes en los participantes del estudio

Palabras clave: redes semánticas, aprendizajes en entornos virtuales, significados asociados al aprendizaje.

Abstract

This research is focused on knowing the meaning associated with learning, according to the perception of psychology students in the blended modality at UNIACC University. The Valdez Natural Semantic Networks Technique was used for this, considering a sample of 70 students of both sexes, all of them regular students of the blended modality in 2016. The results of this study aim to make visible those relevant meanings that are shared with the learning process itself, as well as the changes that need to be implemented in order to improve the learning environments in the e-Learning platforms used by the university. The focus of this research is mixed; qualitative-quantitative and descriptive -comparative. It should be noted that the findings are discussed in the light of relevant theoretical background that enables the understanding of the representations which are present in the participants.

Key words: learning, meaning, virtual learning environments, natural semantic networks.

Introducción

La educación a distancia en Chile ha registrado un aumento paulatino durante los últimos años. De hecho, según datos del MINEDUC, del total de estudiantes en educación superior durante el 2016, un 2,1% participa de un programa de educación a distancia y un 0,6 estudia en modalidad semipresencial; la cifra puede ser considerada baja, pero el punto relevante es que en el 2012 la matrícula de estos programas alcanzaba a tan sólo a 8.291 estudiantes, mientras que al 2016 llegó a 24.659 (MINEDUC, s/f en EMOL, 2017). Hablamos de un crecimiento del 300% en 5 años.

La Universidad UNIACC es parte de las instituciones de educación superior que ofrece carreras en la modalidad presencial y semipresencial y se ha posicionado en el tiempo como una casa de estudios que ha desarrollado seriamente esta alternativa.

Paralelamente a la situación nacional, durante este 2017, algunas de las escuelas de la universidad han estado concentrando su esfuerzo colectivo por volver a obtener la acreditación de sus carreras, todo esto en el marco de la recuperación de la acreditación institucional.

Es en este contexto que los investigadores, en tanto docentes de la escuela de psicología, tuvieron la inquietud y motivación inicial de aportar conocimiento que sirviera para mejorar los procesos pedagógicos internos de la escuela, recogiendo la mirada que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje. ¿Cómo lo perciben ellos? ¿cómo aprenden? ¿qué les facilita o entorpece el proceso?

La educación a distancia bajo la modalidad de e-Learning se caracteriza por dos elementos fundamentales: el acto pedagógico está mediatizado y además se utilizan tecnologías de soporte (Carrasco, 2003). Se habla de que está mediatizada porque hay una separación entre el instante en que se produce la enseñanza y el momento en que se da inicio al aprendizaje. Por otra parte, se utiliza un soporte tecnológico que ha mutado a lo largo del tiempo, partiendo por textos de estudio, siguiendo con programas de radio o TV como TELEDUC, el uso de recursos multimedia, como CDs o DVDs Room y, actualmente, con el uso de tecnologías de información a través de plataformas virtuales en internet.

En este sentido, la primera disyuntiva por resolver era si se iba a centrar la mirada de la investigación en uno de estos dos aspectos en particular, pero en definitiva se optó por considerar la educación a distancia como un todo, indisoluble.

El segundo aspecto por zanjar era establecer cuál sería el método más adecuado para desarrollar la investigación. Si el objeto de estudio se relacionaba con obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, una posibilidad era recurrir a la aplicación de instrumentos estandarizados, pero se consideró más

oportuno abordar la temática desde una perspectiva exploratoria, fenomenológica, especialmente considerando que no existen antecedentes previos de estudios similares en la universidad. Por tanto hablamos de la perspectiva cualitativa. Sin embargo, la investigación cualitativa ofrece otra dificultad, requiere de tiempo, se necesita que las personas dispongan de tiempo para poder participar en entrevistas o grupos focales. Y cuando los estudiantes (que son las fuentes primarias de información están repartidos por todo Chile) y además estudian en una modalidad semipresencial que les permite acomodar los tiempos de estudio a sus propias necesidades, pedirles tiempo adicional puede resultar muy complicado. Así las cosas, se resolvió trabajar con la Técnica de Redes Semánticas Naturales de Valdez, ya que permite “aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos evitando la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores” (Valdez, 1998: 65).

Con todas estas definiciones, el equipo responsable finalmente resolvió focalizar el objeto del estudio, estableciendo como objetivo de la investigación conocer los significados asociados al aprendizaje, según la percepción de estudiantes de psicología semipresencial, versión 2016, de UNIACC. Pasemos pues, a conocer el estudio y sus resultados con más detalle.

Marco teórico y estado del arte

Las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos o teorías destinadas a descubrir y ordenar la realidad, por lo que permiten a los individuos orientarse en el medio social, material y transformarlo, implican un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana; las cuales permiten describir las ideas construidas en estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje (Moscovici, 1981, 1986). Incluso se ha considerado a las representaciones sociales como sistemas cognoscitivos de lógica y lenguaje propios, que representan más que a imágenes o actitudes, a teorías que organizan la realidad, sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material, social y dominarlo; además, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, ya que proveen códigos para el intercambio social (Moscovici & Farr, 1984). Por ello, cobra interés explorar las representaciones sociales de las personas en contextos educativos diversos, tales como el aprendizaje a través de tecnologías de la información, como por ejemplo el e-Learning, que han planteado una serie de desafíos para los métodos de enseñanza tradicionales, avanzando más allá de la escolástica a potenciar las capacidades individuales en los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje a través de e-Learning se inicia y desarrolla hacia fines de la centuria pasada, pero es una particularidad propia del XXI que se ha desarrollado gracias al avance y masificación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a la popularización de Internet, a los estilos de vida modernos y a la constante innovación de metodologías de enseñanza. Todo lo anterior ha permitido que esta

modalidad de aprendizaje se desarrolle, fortalezca y se valore cada vez más como un medio para adquirir nuevos conocimientos, formación y como forma de mejorar la calidad de vida de las personas en la sociedad de la información y del conocimiento.

Este trabajo entiende e-Learning como:

“Una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (Sangrá, Vlachopoulos, Cabrera y bravo; 2011:35).

El e-Learning resulta una opción válida para el mejoramiento de la calidad y oportunidad de la educación en el mundo actual, sin embargo, en el contexto de la educación universitaria ha generado resultados no comparables en cuanto a experiencias de aprendizaje (Dávila & Ruiz; 2015), lo cual podría ser explicado por las diversas estrategias teórico-prácticas implícitas en la implementación de las iniciativas institucionales del e-Learning en los ambientes académicos, en donde se reproducen prácticas centradas en el docente como facilitador del aprendizaje, en los contenidos discutidos en el aula de las cátedras, y en la participación de los estudiantes en torno a sus propias lecturas y visiones de la materia que se discute en el aula, ya que resulta una experiencia distinta al e-Learning, es difícil interpretar los resultados educativos basados en una experiencia del e-Learning, si previamente no se reconocen diferencias con el método tradicional de aprendizaje en el aula y precisan claramente las características tecno-pedagógicas del modelo utilizado.

En términos generales, existen, a lo menos, dos posiciones extremas en cuanto a la concepción del e-Learning como modalidad educativa: la primera orientación es la conductista, que privilegia lo tecnológico sobre lo pedagógico y que reproduce el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la modalidad virtual. Por ejemplo, los cursos de auto-instrucción, donde el proceso de aprendizaje se reduce a la interacción estudiante-contenido (micro-videos, información complementaria) y comprobación de lo aprendido mediante el uso de pruebas objetivas en línea o a través de la valoración de tareas o actividades desarrolladas en cada unidad de aprendizaje. La participación del profesor es escasa o nula y las actividades interactivas en grupo no existen. Este enfoque ha sido muy cuestionado por diferentes miembros de la comunidad académica internacional, por su limitada productividad y baja calidad (Cebrián, 2003, y Seoane Pardo y García Peñalvo, 2007). En este modelo teórico se da cuenta de tres hipótesis sobre la relación entre las TIC y el aprendizaje, ellas son: (a) la sola presencia de las TIC en las instituciones educativas, por sí solas, son una condición suficiente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; (b) los resultados del aprendizaje de los alumnos están en función del acceso a la información multimedia e hipermedia que proveen las TIC; y (c) el aprendizaje depende de las nuevas metodologías y materiales diseñados basados en las TIC (Mauri y Onrubia, 2008).

La segunda orientación del e-Learning es de tipo socio-constructivista y supone el cambio de una concepción individualista del conocimiento y el aprendizaje a una concepción socializada de los mismos, teniendo en cuenta que “los resultados de aprendizaje se deben a que el profesor y sus alumnos se implican conjuntamente y en colaboración en actividades de aprendizaje, mediante y a través de las cuales, van construyendo unos significados compartidos sobre los contenidos y las tareas escolares”, por tanto, es resultado de la interacción entre los actores del proceso instruccional mediado por las TIC en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (Mauri & Onrubia, 2008: 140).

En este contexto, los EVA están concebidos para facilitar el diseño de aulas virtuales y promover el aprendizaje autónomo con el uso didáctico adecuado de estos ambientes digitales. Ello supone que el docente debe tomar decisiones relacionadas con tareas de planificación didáctica, con sustento pedagógico para que el desarrollo de los procesos formativos en estos ambientes faciliten que los estudiantes se formen conscientemente, y logren sus objetivos de aprendizaje de manera autónoma, con acceso a contenidos digitalizados presentados en diferentes formatos, dependiendo del estilo de aprendizaje del estudiante, analizando y reflexionando comprensivamente dichos materiales, estudiando a su propio ritmo, interactuando con sus pares, compartiendo ideas en forma colaborativa, investigando y realizando individualmente o en equipos las actividades propuestas. En este modelo teórico los estudiantes aprenden a través de una triple interacción complementaria: estudiante-contenido (trabajo individualizado), estudiante-estudiante (mediante el trabajo en grupos colaborativos) y estudiante-tutor-contenido, donde el docente desempeña los roles de mediador cognitivo, orientador psicopedagógico y experto en contenido, que promueve la interacción social en el proceso de aprendizaje, proporcionar ayuda oportuna y apropiada a los estudiantes cuando la necesitan.

En este contexto, teniendo presente que los participantes del estudio son adultos, protagonistas de la construcción de su propio conocimiento, resulta importante preguntarse:

¿Cuáles son los significados y obstáculos asociados al proceso de aprendizaje, según la percepción de estudiantes de psicología de UNIACC?

De acuerdo a lo expuesto, los objetivos que servirán de marco orientador para la presente investigación son:

Conocer los significados asociados al aprendizaje, según la percepción de estudiantes de psicología semipresencial, versión 2016, de UNIACC.

Objetivos Específicos:

- Explorar los significados y obstaculizadores que atribuyen los estudiantes al trabajo individual, trabajo grupal colaborativo y al trabajo con el tutor.
- Comparar si existen diferencias en las percepciones de significados considerando variables de género.

Metodología Participantes

La muestra, constituida mediante muestreo no probabilístico intencionado, está constituida por 70 estudiantes (28 hombres y 42 mujeres) que accedieron voluntariamente a participar.

Como criterio de inclusión se considera que los participantes hayan cursado ramos de la carrera de psicología en la modalidad semipresencial en el año 2016.

Hipótesis planteada

Como hipótesis se plantea la idea de que existirán diferencias en la percepción de los significados en torno a los aprendizajes de los estudiantes aprobados y reprobados y por género, del mismo modo nos parece que será posible construir perfiles de aprendizajes en torno a los significados de los estudiantes respecto del aprendizaje, del trabajo individual, del trabajo grupal colaborativo, del trabajo con el tutor, y de los obstaculizadores del aprendizaje.

Diseño: tipo de investigación.

El diseño utilizado en la investigación, según la naturaleza de los datos, dimensión temporal y objetivos propuestos, es de carácter transeccional descriptivo-comparativo, y utiliza el método de Redes Semánticas Naturales.

Instrumento

El instrumento utilizado es la técnica de las Redes Semánticas Naturales (Valdés, 1998), que ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, proporcionando datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes. Por tanto, es una técnica a través de la cual emergen las representaciones sociales (Denegri, Cabezas, Sepúlveda, Del Valle, González & Miranda, 2010).

El instrumento de recogida de información ofrece un método empírico de acceder a la organización cognitiva del conocimiento y a la interpretación subjetiva que hace

una persona de las palabras estímulos o significantes, de esta manera, el instrumento se compone de las siguientes preguntas/estímulo: ¿Qué es para Ud. Aprender?, ¿Qué es para Ud. ser protagonista de su propio conocimiento? ¿Qué es para Ud. trabajar en grupo colaborativo?, ¿Qué es para Ud. trabajar con el tutor? ¿Qué es para Ud. Obstaculizadores del Aprendizaje? Además, se incluye un apartado en el que se requieren algunos antecedentes sociodemográficos, con la intención de caracterizar la muestra seleccionada.

Para la **validación del instrumento** se consideró el juicio de dos expertos, los doctores Eduardo Meyer Aguilera y Jorge Parodi Rivera. Meyer Aguilera se desempeña como docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y además es director del Centro Costa Digital de la misma casa de estudios, en cuyo cargo fue el responsable de implementar el Proyecto Enlaces en las regiones de Valparaíso y Coquimbo. Por su parte, Parodi Rivera es docente de la UFRO y además es socio fundador del centro Tonalli, que desarrolla proyectos de investigación y docencia. Con las aportaciones de los expertos, finalmente se hicieron los ajustes necesarios en la versión final del cuestionario que fue aplicado a los participantes.

Procedimiento

Para acceder a la muestra de participantes, se solicitó autorización en la Escuela de Psicología de UNIACC, y se les contactó a través del correo electrónico institucional que entrega la universidad a cada estudiante (nn@uniacc.edu). Sin embargo, dado que la participación fue muy baja a través de este medio, finalmente se optó por invitar a participar y entregar el formulario personalmente a los estudiantes en la misma universidad el fin de semana de clases presenciales del 22 y 23 de julio del 2017.

Tanto en la aplicación electrónica por correo electrónico como en la versión en papel de la encuesta presencial, se incluía un texto que explicaba detalladamente los objetivos del estudio. Además, se acompañaba de un consentimiento informado que aseguraba el anonimato y confidencialidad de los datos. También, se indicaba que la participación era completamente voluntaria y que no implicaba riesgos físicos o psicológicos, pudiendo, además, negarse o retirarse en cualquier momento, sin ningún perjuicio.

Luego de contar con la aprobación de los participantes, estos procedían a responder un breve cuestionario. En las instrucciones se pedía definir con un mínimo de diez palabras sueltas (pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres) la pregunta/ estímulo que se presentaba. Se solicitaba expresamente que no hicieran uso de artículos, preposiciones ni otro tipo de partícula gramatical. Para una mayor claridad, se incluía al inicio un ejemplo utilizando como referencia a la selección chilena de fútbol.

Tras haber definido cada palabra/estímulo, como un segundo paso del ejercicio, se les pidió regresar sobre las respuestas entregadas previamente y jerarquizarlas,

asignando un número de acuerdo a la importancia que otorguen a cada respuesta, siendo 1 el puntaje asignado al vocablo que se relaciona más con el estímulo y 10 al que menos.

Plan de análisis

Toda la información se tabuló en una sola base de datos y se analizó con los estadígrafos de Ms Excel. Para esta tarea se consideraron específicamente los valores estipulados por Valdez (2008) para la técnica de las redes semánticas:

valor j o tamaño de la red: es el total de palabras definidoras diferentes en la red de cada grupo y representa la riqueza del conocimiento (Valdez, 2008).

valor m o peso semántico: es el producto de la frecuencia de un nodo por su valor semántico, asignado en una escala del 1 al 10, representa la significatividad que tienen los conceptos manifestados (Valdez, 2008).

conjunto sam, los diez conceptos con mayor peso semántico (m): indica las definidoras fundamentales en la red de un grupo; en el caso de esta investigación hay redes que tienen conceptos, lo que teóricamente también es aceptable (Valdez, 2008).

valor FmG (distancia semántica), es la puntuación expresada en porcentaje de aquellas 10 con peso semántico más alto (Valdez, 2008).

El **conjunto de significados** de acuerdo al rango de % se clasifica en: núcleo (100%), atributos esenciales (99-79%), atributos secundarios (78-58%), atributos periféricos (57-37%) y atributos individuales (37-0%) (Valdez, 2008).

Resultados

Descripción de la muestra

Participan voluntariamente 28 hombres y 42 mujeres. El volumen de aportaciones de los participantes es alto, lo que genera una red de alta riqueza en contenidos (valor J alto) con un total de 539 definiciones, que equivalen a un promedio de 7,7 palabras por persona.

Tabla n° 1: Cuadro Resumen

Colectivo	Tamaño	Riqueza de la red (Valor J)	Promedio palabras definitorias
Hombres	28	175	6,25
Mujeres	42	364	8,7
Aprobados	70	539	7,7
Reprobados	0	0	---
Total	70	539	7,7

Atendiendo a la distribución en las muestras y hablando siempre en cuanto a la riqueza de la red, se observan diferencias entre hombres y mujeres, ellas generan más palabras definitorias que los hombres, con un promedio de 8,66 (mujeres) contra 6,25 (hombres).

En esta muestra voluntaria no se observaron participantes que declararan haber reprobado ramos, por tanto, no fue posible estudiar y comparar diferencias entre este grupo y aquellos que aprobaron todo, tal como se había propuesto inicialmente.

Los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo individual

Para el objetivo específico de Explorar los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo individual, trabajo grupal colaborativo y al trabajo con el tutor, se observaron los siguientes resultados:

A nivel de la muestra, el núcleo del significado se centra en “aprender”. Luego, en el rango de los atributos secundarios encontramos palabras definitorias como “investigación”, “investigativo”, “aplicable”, “complicado” e “integrador”.

Como se puede apreciar, en todos estos términos hay una red semántica que privilegia el aprendizaje, el espacio para investigar, aplicar e integrar los conocimientos e integrarlos. Pero al mismo tiempo se reconoce que tiene cierta complicación.

Tabla n° 2: Trabajo individual

PALABRA DEFINIDORA	PESO SEMÁNTICO (VALOR M)	VALOR FMG (%)	ATRIBUTOS
Aprender	51	100	NÚCLEO
investigación – investigative	39	76,5	Secundarios
Aplicable	34	66,7	
Complicado	31	60,8	
Integrador	30	58,8	
Difícil	28	54,9	
Aporte	24	47,1	Periféricos
Comprensión	24	47,1	
Tiempo	23	45,1	
Mucho	18	35,3	Individuales
Bueno	17	33,3	
Información	16	31,4	
Búsqueda	15	29,4	
Desarrollo	15	29,4	
Responsabilidad	15	29,4	
Adecuado	14	27,5	

Estudiar	14	27,5	
----------	----	------	--

Al analizar los resultados de la muestra para el trabajo individual diferenciados por género, los contrastes de las definiciones entregadas por hombres y mujeres son marcados. Para los hombres el núcleo se centra en “difícil”, seguido del atributo esencial “complicado”; finalmente “aprendizaje” y “bueno” se manifiestan a modo de atributos secundarios. Por su parte, para las mujeres el núcleo es la “investigación”, como atributo esencial se distingue el “aprendizaje” y como atributos secundarios están “aplicable” e “información”.

De lo anterior se desprende que para los hombres el trabajo individual incluye fundamentalmente significados relacionados con la dificultad y las complicaciones, mientras que, para las mujeres, las definiciones relevantes se vinculan con la posibilidad de investigar, aprender y aplicar de manera práctica estos conocimientos.

En este sentido, es posible hipotetizar que, probablemente las mujeres estarían más cercanas al perfil del alumno UNIACC, que se espera sea capaz de gestionar de manera autónoma el proceso de su propio aprendizaje.

Tabla n° 3: Trabajo individual por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Difícil	22	100	Núcleo	Investigación	39	100	Núcleo
Complicado	21	95,45	Esenciales	Aprendizaje	34	87,18	Esenciales
Aprendizaje	17	77,27	Secundarios	Aplicable	27	69,23	Secundarios
Bueno	17	77,27		Información	26	66,67	
				Integración	21	53,85	Periféricos
				Mucho	18	46,15	
				Tiempo	16	41,03	
				Aporte	15	38,46	
				Búsqueda	15	38,46	
				Comprensión	15	38,46	
				Desarrollo	15	38,46	
				Responsabilidad	15	38,46	
				Estudiar	14	35,9	Individuales

Los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo grupal colaborativo

Al igual que en el trabajo individual, los estudiantes de la muestra fijan el núcleo de sus significados en el “aprendizaje”. Como atributo esencial emerge el concepto

“difícil”, mientras que en los atributos secundarios las palabras definidoras son “tiempo”, “complejo-complicado” y “compartir”. Al comparar estas definiciones con las obtenidas en las referencias al trabajo individual, son similares en lo que respecta al núcleo (aprendizaje), pero tienden a distanciarse luego, en tanto se hace visible la dificultad, complejidad y el tiempo.

Tabla n° 4: Trabajo grupal colaborativo

Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Aprendizaje	29	100	Núcleo
Difícil	23	79,31	Esencial
Tiempo	21	72,41	Secundarios
Complejo – complicado	20	68,97	
Compartir	19	65,52	
Interacción	15	51,72	Periféricos
Estudio	14	48,28	
Presión	13	44,83	

Las representaciones que emergen al comparar los resultados diferenciados por hombres y mujeres manifiestan tendencias diferentes, en el caso de ellos, el núcleo se centra en “acuerdos” y como definiciones esenciales están presentes “colaboración” y tiempo.

En el caso de las mujeres, su núcleo es el “aprendizaje”, como palabra definitoria esencial emerge “difícil” seguida de los atributos secundarios “tiempo”, “compartir” y “conocimiento”.

Cabe hacer notar que, aunque en la muestra completa el núcleo es el aprendizaje, este atributo no está presente en las definiciones que entregan los hombres, y que estos valoran características propias del trabajo que se desarrolla en equipo. Por su parte, en las mujeres emergen atributos relacionados con dificultades y el factor tiempo.

Considerando las respuestas que ellas entregaron respecto del trabajo individual, probablemente pueda relacionarse con que, precisamente, valoran más trabajar solas, de manera autónoma, sin la carga que pueda representar un grupo de trabajo.

Tabla n° 5: Trabajo grupal colaborativo por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Acuerdos	17	100	Núcleo	Aprendizaje	29	100	Núcleo
Colaboración	16	94,12	Esenciales	Difícil	23	79,31	Esencial
Tiempo	14	82,35		Tiempo	21	72,41	Secundarios
			Compartir	19	65,52		
			Conocimiento	18	62,07		
			Interacción	15	51,72	Periféricos	
			Estudiar	14	48,28		
			Presión	13	44,83		

Los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo con el tutor/a

Una vez más en esta muestra el núcleo de las representaciones sobre el trabajo con el tutor se centra en el “aprendizaje”. Luego, las definiciones se disgregan en varios atributos periféricos, tales como “escaso”, “pobre”, “variable”, “ayuda” y “motivación”. Dado que el núcleo tiene un peso semántico elevado y el resto de las definiciones están más tenues y disgregadas, este es un aspecto que requiere mayor nivel de observación y de análisis posteriores.

Tabla n° 6: Trabajo con el tutor

Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Aprendizaje	60	1	NÚCLEO
Escaso	32	53,33%	Periféricos
Pobre	27	45,00%	
Variable	27	45,00%	
Ayuda	25	41,67%	
Motivación	25	41,67%	
Excelente	20	33,33%	
Insuficiente	20	33,33%	Individual
Ajuste	18	30,00%	
Importante	17	28,33%	
Incomprensible	17	28,33%	
Confiable	16	26,67%	
Débil	16	26,67%	
Aclaratorio	15	25,00%	
Breve	15	25,00%	
Corrección	14	23,33%	
Acercamiento	13	21,67%	

Si consideramos el análisis de los resultados separados por género, tanto en hombres como mujeres el núcleo es el “aprendizaje”, no obstante, en el caso de los hombres las definiciones están más concentradas en atributos esenciales que agregan como palabras definidoras “débil”, “escasa”, “distante” y “tardía”. Mientras que, para las mujeres, los atributos nuevamente se disgregan en periféricos e individuales.

Este es un tema que requiere ser abordado de manera más detenida en el futuro, pues claramente la red semántica de este nodo (trabajo con el tutor) no parece incluir una definición con valoración positiva. Por tanto, se hace necesario poder determinar con la mayor claridad posible los significados detrás de estas definiciones, pues existe un espacio para la mejora.

Tabla nº 7: Trabajo con el tutor por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Aprendizaje	16	100	Núcleo	Aprendizaje	50	100	Núcleo
Débil	15	93,75	Esenciales	Escasa	24	48	Periféricos
Escasa	15	93,75		Variable	18	36	Individuales
Distante	14	87,5		Importante	17	34	
Tardía	14	87,5		Incomprensible	17	34	
				Motivador	17	34	
			Pobre	17	34		
			Ayuda	16	32		
			Confiable	16	32		
			Aclaratorio	15	30		
			Breve	15	30		
			Deficiente	14	28		
			Acercamiento	13	26		
			Estudiar	14	35,9		

Obstaculizadores del proceso de aprendizaje

Para el objetivo específico, Identificar los elementos que son percibidos por los estudiantes, como obstaculizadores y facilitadores del proceso de aprendizaje, se observaron los siguientes resultados: en el núcleo de los obstaculizadores emerge el concepto “tiempo” con un peso semántico muy pronunciado. Luego aparece como atributo periférico el “trabajo”.

Tabla n° 8: Obstaculizadores del proceso de aprendizaje

Palabra definidora	Peso Semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Tiempo	127	100	NÚCLEO
Trabajo	49	38,58	Periféricos
Cansancio	24	18,9	Individuales
Foro	24	18,9	
Lejanía	18	14,17	
Calidad	17	13,39	
Distancia	17	13,39	
Incomunicación	17	13,39	
Rapidez	16	12,6	
Conexión	15	11,81	
Desmotivación	15	11,81	
Responsabilidad	15	11,81	
Desinformación	14	11,02	
Internet	14	11,02	
Práctica	14	11,02	
Presión	14	11,02	
Presencia	13	10,24	

Diferenciada la muestra por género, “tiempo” sigue siendo el núcleo de los obstaculizadores en el proceso de aprendizaje, tanto para hombres como para mujeres. En el resto de las palabras definitorias, las conceptualizaciones se disgregan entre atributos periféricos e individuales.

Tabla n° 9: Obstaculizadores del proceso de aprendizaje por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Tiempo	32	100	Núcleo	Tiempo	95	100	Núcleo
Calidad	17	53,13	Periféricos	Trabajo	42	44,21	Periféricos
Demora foros	14	43,75		Cansancio	24	25,26	Individuales
				Foro	24	25,26	
			Conexión-	22	23,16		
			Desconexión				
			Desmotivación	15	15,79		
			Desinformación	14	14,74		
			Internet	14	14,74		
			Práctica	14	14,74		

Facilitadores del proceso de aprendizaje

En el nodo semántico relacionado con los facilitadores del proceso de aprendizaje, el núcleo se centra en “retroalimentación”, seguida luego sólo de atributos secundarios, tales como “esfuerzo”, “resumen/es” y constancia.

Tabla nº 10: Facilitadores del proceso de aprendizaje

Palabra definidora	Peso Semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Retroalimentación	48	100	Núcleo
Esfuerzo	35	72,92	Secundarios
Resumen (es)	32	66,67	
Constancia	28	58,33	
Presencial	27	56,25	Periféricos
Tiempo	27	56,25	
Foro	22	45,83	
Clases	21	43,75	
Orden	19	39,58	
Oportunidad	18	37,5	
Dedicación	17	35,42	Individuales
Estudiar	17	35,42	
Planificación	17	35,42	
Responsabilidad	17	35,42	
Conocimiento	16	33,33	
Corrección	15	31,25	
Grupo	15	31,25	
Integración	15	31,25	
Organización	15	31,25	

Separada la muestra por género, nuevamente hombres y mujeres presentan significativas diferencias en la construcción de sus representaciones sobre los facilitadores del aprendizaje. Así las cosas, para el caso de los hombres el núcleo se establece en la palabra definitoria “presencia”, seguida de dos atributos esenciales: “esfuerzo” y “corrección”.

Por su parte, el núcleo de las mujeres se centra en la “retroalimentación”, que tiene un peso semántico alto y luego sigue el atributo secundario “resúmenes”.

Como se podrá apreciar, la instancia de retroalimentación resulta ser una particularidad significativa en las mujeres, esta instancia se puede dar en el foro, en la corrección de los trabajos, en la misma clase presencial, etc. No obstante, para los hombres es relevante la presencia, el esfuerzo y corrección. Se puede entender que

la “corrección” de los hombres puede ser homóloga de la retroalimentación, al menos hasta cierto punto, ya que la corrección implica señalar el error o la falencia, mientras que la retroalimentación involucra ayudar a que el alumno se dé cuenta y aprenda. Sin embargo, es necesario desatacar que el núcleo de los hombres descansa sobre la palabra definitoria “presencia” y, considerando que hablamos de alumnos de la modalidad semipresencial, esta instancia representa sólo una parte de su proceso de aprendizaje.

Tabla 11: Facilitadores del proceso de aprendizaje por género

Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Presencia	19	100	Núcleo	Retroalimentación	40	100	Núcleo
Esfuerzo	18	94,74	Esenciales	Resúmenes	25	62,5	Secundarios
Corrección	15	78,95		Foro	22	55	
				Clases	21	52,5	Periféricos
			Constancia	18	45		
			Esfuerzo	17	42,5		
			Estudiar	17	42,5		
			Tiempo	17	42,5		
			Conocimiento	16	40		
			Grupo	15	37,5		
			Integración	15	37,5		
			Organización	15	37,5		

Para el objetivo específico, Comparar si existen diferencias de percepciones de significados por grupo de estudiantes que aprueba y que reprueba el curso, no se lograron observar resultados, ya que no participaron estudiantes reprobados.

Discusión y conclusiones

Es posible observar el significado de los aprendizajes en estudiantes de psicología en entornos virtuales y dar cuenta sobre cómo ellos representan teorías que organizan la realidad y describen su experiencia de aprendizaje en esta modalidad.

Se observa que el estudiante privilegia el aprendizaje, el espacio para investigar, aplicar e integrar los conocimientos a su quehacer, a la realidad que experimenta como observador. Pero, al mismo tiempo, se reconoce que tiene ciertas complicaciones en dicho proceso y que existen diferencias al analizar la información segregada por género.

Para los hombres el trabajo individual incluye fundamentalmente significados relacionados con la dificultad y las complicaciones, mientras que, para las mujeres, las definiciones relevantes se vinculan con la posibilidad de investigar, aprender y aplicar de manera práctica estos conocimientos. En este sentido, se plantea la hipótesis de que, probablemente las mujeres estarían más cercanas al perfil del alumno UNIACC, en que se espera que los alumnos sean capaces de gestionar de manera autónoma el proceso de su propio aprendizaje como “protagonistas de su propio conocimiento”.

Los hombres del estudio valoran características propias del trabajo que se desarrolla en equipo. Por su parte, en las mujeres emergen atributos relacionados con dificultades y el factor tiempo. Considerando las respuestas que ellas entregaron respecto del trabajo individual, probablemente pueda relacionarse con que, precisamente, valoran más trabajar solas, de manera autónoma, sin la carga que pueda representar un grupo de trabajo. Lo que plantea nuevas interrogantes que podrían profundizarse en futuras investigaciones.

En relación al trabajo con el tutor, tanto hombres como mujeres comparten en su descripción la palabra “aprendizaje”, pero los significados son distintos y se observaron diferencias significativas por género. En el caso de los hombres, las definiciones están más concentradas en atributos esenciales que agregan como palabras definidoras “débil”, “escasa”, “distante” y “tardía”. Mientras que, para las mujeres, los atributos nuevamente se disgregan en periféricos e individuales. Lo que plantea nuevas oportunidades de investigación para poder determinar con la mayor claridad posible los significados detrás de estas definiciones, pues al considerar las palabras definidoras, claramente se asoma un espacio para la mejora.

El tiempo fue el principal obstaculizador del proceso de aprendizaje, de acuerdo al significado compartido en la red de cognición semántica de hombres y mujeres, lo que plantea la necesidad de repensar la estructura de la duración de los programas como una nueva pregunta de investigación. Llama la atención la atribución que se hace respecto del tiempo, especialmente considerando que se trata de personas que, en una modalidad semipresencial tienen la gran oportunidad de organizarse. En este sentido, vale la pena hacer referencia a un estudio desarrollado por el psicólogo Dan Ariely (2008), cuando era profesor en el MIT, junto a su colega Klaus Wentenbroch, profesor de INSEAD (Escuela de Negocios de París). Al inicio del curso a los alumnos de una clase les entregaba un estricto calendario con todas las actividades y sus respectivos plazos de entrega para el semestre. A los estudiantes de una segunda clase paralela se les indicaban las mismas actividades, pero los propios alumnos tenían la libertad de establecer las fechas de entrega, existiendo penalizaciones por cada día de atraso, si es que los llegaban a exceder. Por último, a una tercera clase se les entregaban las mismas indicaciones respecto de los trabajos que debían desarrollar, pero los alumnos podían entregar sus reportes cuando quisieran con total libertad y no había penalizaciones de ningún tipo, el plazo fatal, eso sí, era el último día del semestre, por tanto, este grupo gozaba de la posibilidad de administrar sus propios tiempos a su entera conveniencia. En los resultados finales del estudio, el

curso que tenía todas las fechas de entrega de sus trabajos impuestas draconianamente por los docentes obtuvo los mejores resultados; seguidos del grupo en que los estudiantes administraron los plazos con penalizaciones por eventuales atrasos. Sin embargo, los estudiantes del curso en que tenían entera libertad para administrar sus tiempos y plazos, con la única fecha límite del último día del semestre, obtuvo los peores resultados (Ariely & Wentenbroch, 2002). Los resultados finales de este estudio fueron publicados haciendo referencia a la desidia o procrastinación y su impacto en la vida de las personas. Quizá resulte muy pertinente desarrollar una línea de investigación para ver qué tanto de esto ocurre en los estudiantes de la modalidad semipresencial, en la que pueden administrar su tiempo a discreción.

Como facilitadores del proceso de aprendizaje, hombres y mujeres comparten el mismo significado, que se relaciona con la retroalimentación respecto de sus aprendizajes por parte del tutor, que no resulta bien evaluada. Esto da cuenta de la necesidad de los estudiantes de trabajar en espacios de aprendizaje personalizados y plantea nuevas interrogantes para el equipo docente que merecen ser analizadas con más detención, por ejemplo ¿cuáles son las necesidades de retroalimentación de los estudiantes del curso de modalidad virtual respecto de sus propios procesos de aprendizaje? ¿qué tipo de retroalimentación es mejor? ¿existe un único modo?.

Por último, inicialmente se planteó la hipótesis de que existirán diferencias en la percepción de los significados en torno a los aprendizajes de los estudiantes aprobados y reprobados (hombres y mujeres). Esto no fue posible de establecer, ya que ningún estudiante de los que participó voluntariamente en el estudio declaró haber reprobado ramos durante la carrera.

Limitaciones encontradas y recomendaciones

El presente estudio ha posibilitado visualizar las ventajas del uso de las redes semánticas naturales como instrumento de investigación para la evaluación de la representación del conocimiento presente en la memoria semántica de los estudiantes. Su uso como complemento didáctico también es posible, tanto para realizar evaluaciones de un proceso de aprendizaje, como para explicitar las relaciones entre conceptos de los estudiantes respecto al aprendizaje individual, grupal y con el tutor.

Si bien la técnica ofrece una amplia gama de usos y aplicaciones en diversas áreas, por la versatilidad que muestra en su utilización, es necesario tomar en cuenta algunas limitaciones que tiene la técnica por sí misma: no puede ser aplicada en personas analfabetas o con bajo nivel de escolaridad, debido a que el manejo de información abstracta es muy limitada en esos sujetos. Afortunadamente, este no es el caso de los estudiantes de la escuela.

Por otra parte, aunque se ha intentado analizar los datos con estadística multivariada, mediante análisis discriminantes o de cúmulos, los resultados no resultan satisfactorios. No obstante, aporta en el estudio de la conducta y explicación de la misma, valorando nuevas formas de objetivar lo subjetivo de la realidad explicativa de la ciencia psicológica.

Un aspecto a considerar para futuras investigaciones con esta técnica, es ampliar el tamaño de la muestra, ya que este es un estudio de caso, es necesario considerar una consulta más amplia, con una muestra más representativa. En tal caso, resultará interesante contrastar si estos resultados se replican con un tamaño mayor de participantes. Eventualmente, también pueden ser invitados a participar estudiantes de otras carreras de la universidad que participan de la modalidad semipresencial.

Surgen nuevas preguntas de investigación, orientadas a profundizar en los significados de los estudiantes, por ejemplo: ¿porqué para los hombres el trabajo individual pareciera representar dificultad mientras que para las mujeres no? ¿por qué se da a la inversa en trabajo grupal...? ¿cuáles son las necesidades de retroalimentación de los estudiantes del curso de modalidad virtual respecto de sus propios procesos de aprendizaje? ¿existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las necesidades de retroalimentación de sus procesos de aprendizaje?

Referencias

Ariely, D. (2008). *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. New York: HarperCollins.

Ariely, D. & Wentenbroch, K. (May 1, 2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self- Control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.

Carrasco, A. (2003). Aprendizaje y educación a distancia. III Congreso Internacional Virtual de Educación. Centro Universitario de Papaloapan. México: CiberEduca.

Denegri, M. (2005). La construcción del conocimiento en la infancia: reflexiones para la investigación y la acción educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8 4, 11-24.

EMOL. (30 de 01 de 2017). Crece la educación online como una oportunidad para las personas e instituciones. Recuperado el 15 de 10 de 2017, de EMOL: <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/01/30/842520/Crece-la-educacion-online-como-una-oportunidad-para-las-personas-e-instituciones.html>

Foucault, M. (1989). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Moscovici, S. (1981). On social representation. *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Moscovici, S. (Ed.). (1986). *Psicología Social II*. Barcelona.

Moscovici, S., & Farr, R. (1984). El fenómeno de las representaciones sociales. Farr, R. y Moscovici, S.(comps.) *Representaciones Sociales*. Cambridge, Cambridge University Press. Academic Press. Londres.

Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.

Mauricio Bustos Schonffeldt

Magíster en Psicología Universidad de la Frontera, licenciado en Sociología, Sociólogo. Docente e Investigador UNIACC. Docente Asociado Universidad Autónoma de Temuco, Director Corporación Chasqui.

Iván Venegas Espinoza

Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa para e-Learning de la Universidad UNIACC, Licenciado en Psicología, Psicólogo. Docente e Investigador UNIACC. Consultor Asociado en Innovativa Desarrollo Empresarial.

