

FERMENTUM 99

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA Y CIENCIAS HUMANAS

REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 34, NÚMERO 99, enero-abril 2024, Depósito Legal: pp1991102ME302 ISSN: 0798-3069, ISSN digital: En proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.



Jean Dubuffet. Mêle moments, 1976. Fotografía cortesía de Pace Gallery © 2015, ProLitteris, Zurich.

**ESTE 2024 LLEGAMOS AL NÚMERO 100,
DIVULGANDO LAS CIENCIAS HUMANAS**

FERMENTUM 99

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA Y CIENCIAS HUMANAS

REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 34, NUMERO 99, enero-abril 2024, Depósito Legal: pp1991102ME302 ISSN: 0798-3069, ISSN digital: En proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela

FERMENTUM es editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas HUMANIC (antiguo GISAC, Grupo de Investigaciones en Sociología de la Ciudad) adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes en Mérida (ULA), Venezuela. FERMENTUM, circuló por primera vez en mayo de 1991 (Volumen 1, número 1, mayo-junio de 1991), es una publicación digital, de acceso libre, periódica (cuatrimestral), científica, especializada, arbitrada e indexada; nacida para promover la discusión, el intercambio, el conocimiento y la divulgación de la producción sociológica y antropológica en particular y de las Ciencias Humanas en general que se realiza en Mérida, en Venezuela, en América Latina y el Caribe.

Los artículos son reseñados en los siguientes índices: **LATINDEX- México, SCIELO-Brasil, REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal). México. SOCIOLOGICAL ABSTRACT- USA, FOBAL-Fondo Bibliográfico de América Latina, Argentina REVENCYT (Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología) SERBIULA, Mérida, Venezuela, HAPI- (Hispanic American Periodical Index) USA, IRESIE- Base de datos sobre Educación – IISUE, UNAM (México), LATAM- Studies- (Estudios Latinoamericanos). USA**

FERMENTUM forma parte del registro venezolano de publicaciones científicas del FONACIT. FERMENTUM cuenta con los avales institucionales y el reconocimiento de: **La Asociación Internacional de Sociología, ISA (International Sociological, Association) La Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), La Asociación Venezolana de Sociología (AVS).**

Editora (E): Dra. Malena Andrade Molinares. Doctora en Ciencias Humanas, miembro de HUMANIC, Centro de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes. Comité Editorial: Oscar V. Aguilera Dugarte, Nelson Morales, Malena Andrade, Pedro Alzuru, GERALY RAMÍREZ. Dirección postal: HUMANIC- FERMENTUM Av. Universidad, Res. Los Caciques, Edif. Terepaima, P.B. Apto. B1.- Mérida 5101, Venezuela, Telefax +58-0274-2403960 Teléfono directo: +58-424- 7319659. E-mail: revistafermentum@gmail.com Dirección Web: www.saber.ula.ve/fermentum Los artículos y trabajos publicados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la posición de la revista. Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización del Comité Editor de **FERMENTUM.**

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL

Nelson Morales

PRESENTACIÓN

Malena Andrade Molinares

De lo universal y lo necesario: la pedagogía como camino a la perfección. Lectura semiótica a las lecciones sobre pedagogía de Kant bajo el signo “actual”.

Of the universal and the necessary: pedagogy as a path to perfection. Semiotic reading of Kant's lessons on pedagogy under the sign of 'actual'.

Vanessa Márquez Vargas.

Aproximación teórica sobre los programas de inducción docente y sus procesos de evaluación interna en el contexto mundial.

Theoretical approach on teacher induction programs and their internal evaluation processes in the global context.

Alexandra Altagracia Aquino Vargas.

Diseño de libro ilustrado “el teletrabajo en el hogar. La ergonomía de las pequeñas cosas”.
Illustrated book design “telecommuting at home. The ergonomics of small things”.

Miguel Ángel Gómez Sánchez.

El Constructivismo Actual y la Necesaria Reflexión en Torno a su Aplicación en la Planificación Didáctica.

Current Constructivism and the Necessary Reflection About its Application in Didactic Planning.

Juana M. Francisco Vásquez.

Situación actual de la Enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual: perspectivas para la Educación Superior Dominicana

Current situation of teaching-learning in the virtual modality: perspectives for Dominican Higher Education

Ana María Núñez Manzueta.

Jesús Canelón.

Las alianzas como promotoras del desarrollo humano, en la educación técnico-profesional dominicana.

Alliances as promoters of human development, in Dominican technical-professional education.

Aslini Ernesto Brito Gómez.

Evaluación de la conciencia ambiental en una comunidad rural caso de estudio, microcuenca Misintá, municipio Rangel, estado Mérida, Venezuela.

Assessment of environmental awareness in a rural community study case, Misintá micro-watershed, Rangel municipality, Mérida state, Venezuela.

Jorge A. Manrique Viana

Consideraciones sobre el papel de la web 2.0 en situaciones de crisis social: pánico y rumores en la era digital.

Considerations on the role of web 2.0 in situations of social crisis: panic and rumors in the digital age.

Silvana Rendón De La Rotta.

Valores culturales y formación integral en las carreras de ciencias naturales como parte del desarrollo humano.

Cultural values and comprehensive training in natural sciences careers as part of human development.

Víctor Manuel Toro Andrade.

Sororidad, Conflicto y Violencia.

Sorority, Conflict and Violence.

Ramírez Sánchez

La escritura académica y los géneros discursivos. Reflexiones teóricas para autores noveles en las ciencias humanas.

Academic writing and speech genres. Theoretical reflections for inexperienced authors in the human sciences.

Anderzon Medina Roa.

EDITORIAL

Nelson Morales

Coordinador de HUMANIC

El presente número de la revista FERMENTUM lo dedicamos a un tema clave y vital para el ser humano: **la salud**. La situación actual en Venezuela se encuentra caracterizada por una crisis socioeconómica de considerable magnitud, con profundas repercusiones en el sistema de salud. La calidad de vida de una población depende no solo de su bienestar físico, sino también de su salud mental y social. Aunque la salud está consagrada constitucionalmente como un derecho fundamental, existe una brecha significativa entre lo establecido en la ley y la realidad. Esta discrepancia se agrava debido a la ausencia de un sistema de seguridad social, lo que dificulta lograr una atención médica equitativa y accesible para todos.

El financiamiento de la salud en Venezuela no solo se ha privatizado, sino que constituye un gasto entre los más altos a nivel mundial. A pesar de esta situación, la salud no figura como una prioridad fiscal, lo que se traduce en una asignación reducida de recursos públicos para este sector. Esta realidad tiene un impacto directo en el acceso a los servicios de salud, provocando diversos obstáculos como la escasez de médicos, especialmente en áreas especializadas, deficiencias en la disponibilidad de equipamiento médico, así como la falta de suministros, medicamentos y vacunas. Es paradójico observar que en un país con vastas reservas de hidrocarburos, las ambulancias no pueden trasladar a pacientes debido a la falta de combustible, baterías o neumáticos. Esta falta de recursos afecta especialmente a los sectores más vulnerables, exacerbando las ya existentes disparidades sociales y económicas. Por otra parte, habida cuenta de la penuria colectiva, además de las enfermedades endémicas, las enfermedades neurológicas han adquirido relevancia, y la atención a la salud mental se ha convertido en una de las áreas más descuidadas por el sistema sanitario. La estigmatización, la falta de recursos y la limitada comprensión de estas problemáticas perpetúan una situación inaceptable desde cualquier enfoque analítico. La invisibilidad de los problemas de salud mental y la falta de atención adecuada profundizan una crisis sanitaria que no muestra signos de rectificación.

Esta realidad demanda una revisión integral del sistema de salud en Venezuela. Se requiere no solo un compromiso financiero más consistente y equitativo, sino también políticas públicas audaces que aborden esta crisis, promoviendo un acceso equitativo y digno a servicios de salud de calidad para todos los ciudadanos.

PRESENTACIÓN

En nuestro primer ejemplar de **FERMENTUM** del volumen 34, correspondiente al primer trimestre enero-abril de 2024, número 99, presentamos temas variados, desde educación, salud, imaginarios sociales, ambiente, informática, lo humano en las ciencias naturales, arte y lenguaje entre otros temas, examinados a la luz de las Ciencias Humanas, dejando ver cómo, hoy por hoy, lo interdisciplinario anega todos los campos, esto hace que resulte muy difícil catalogar cada disciplina desde una parcela del conocimiento, así se amplían los horizontes dando paso al pensamiento complejo del que tanto nos ha insistido Edgar Morin.

Con tan abigarrado, profundo y variado temario **FERMENTUM 99** ofrece 13 artículos sobre diversos temas y disciplinas. Las colaboraciones tienen diferentes procedencias: Colombia, República Dominicana, Alemania y desde luego Venezuela.

Inicamos el 2024, los retos y las circunstancias que caracterizan esta particular década del siglo XXI han sido muchos, puesto que el planeta entero se ha visto afectado por problemas políticos, sociales, climático y bélicos, en medio de tanta confusión seguimos intentando decifrar y comprender lo que acontece desde el amplio panorama de las Ciencias Humanas. En medio de esta incertidumbre que nos toca de cerca, la **REVISTA FERMENTUM** desde hace más de treinta años sigue saliendo a luz pública, ahora en su formato digital, con el fin de llegar hasta el último rincón del planeta, donde se interesen por las Ciencias Humanas.

Solo nos resta decir que, hay un fermento de buenas ideas, de excelentes aproximaciones a los hechos sociales que abre el 2024. Esperamos sea del agrado de los lectores, que pueden encontrar referentes que interesen para futuros trabajos académicos y nutrir nuevas líneas de investigación, y en definitiva que la lectura sea la salvadora de tanta incertidumbre.

Dra. Malena Andrade Molinares
Editora (E)

**DE LO UNIVERSAL Y LO NECESARIO: LA PEDAGOGÍA COMO CAMINO
A LA PERFECCIÓN.**

**LECTURA SEMIÓTICA A LAS LECCIONES SOBRE PEDAGOGÍA DE
KANT BAJO EL SIGNO “ACTUAL”**

**OF THE UNIVERSAL AND THE NECESSARY: PEDAGOGY AS A PATH TO
PERFECTION. SEMIOTIC READING OF KANT'S LESSONS ON PEDAGOGY
UNDER THE SIGN OF ‘ACTUAL’**

Vanessa A. Márquez Vargas.¹
ORCID:0000-0002-6688-6778

Resumen

El presente documento se presenta como un ensayo y reflexivo en torno a la determinante influencia de las lecciones de pedagogía kantianas sobre los procesos configuradores del discurso pedagógico en el aula de clase, partiendo en el momento 1 de una lectura semiótica de la pedagogía como camino a la perfección entendida como fusión de un estado de cosas posibles, a partir de precondiciones y el devenir de esto como implicación pragmática en el momento 2, con miras a comprender qué sucede cuando surgen intervenciones no reguladas en el discurso oral en el aula de clase, sabiendo que la escuela pretende enseñar lo específico disciplinar de la vida social en espacio-tiempo limitado, mientras que la formación integral del conocimiento es dinámica, consecutiva, forjada en la experiencia individual y colectiva del sujeto.

Palabras clave: pedagogía, discurso, lectura, semiótica, escuela, pragmática.

Abstrad

This paper presents an essay and reflective review concerning the decisive influence of Kantian pedagogical lessons on the formation processes of pedagogical discourse in the classroom. It starts at moment 1 by providing a semiotic reading of pedagogy as a path to perfection, understood as the fusion of a state of possible circumstances based on

¹ Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Educación, ULA; Doctorando en Ciencias Humanas (HUMANIC, ULA), Magister en Literatura Iberoamericana y Licenciada en Letras, Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana por la ULA, Mérida Venezuela. Dirección electrónica vanessa.marquezvargas@gmail.com

preconditions and their unfolding as a pragmatic implication at moment 2. The purpose is to understand what occurs when unregulated interventions arise during oral discourse in the classroom, recognizing that schools aim to teach specific disciplinary aspects of social life within limited space-time, while comprehensive knowledge formation is dynamic, consecutive, and forged through individual and collective experiential learning.

Keywords: pedagogy, discourse, reading, semiotics, school, pragmatics, "noise reduction"

Momento 1

La reflexión en torno a la pedagogía nunca empieza de cero, ni es definitiva, de allí su precondition universal y necesaria para los fines de la comprensión del *hacer pedagógico* vinculante entre la significación teórica y práctica de la ciencias y las artes, superando modelos de manual en los cuales se pierde de vista mucha de la reflexión trascendente sobre la praxis humana, en cuanto a las tareas que deben precisarse para determinar el puesto especial que ocupa la educación en el contexto de la normatividad social.

El *hacer pedagógico* rebasa la intención eminentemente conceptual de cada palabra por separado, en tanto engloba los componentes pasionales, a partir de los cuales se piensa al sujeto como un todo articulado entre razón y pasión.

Una lectura semiótica sobre la pedagogía, siguiendo las precisiones kantianas acerca de la compleja tarea de la educación, nos permite acercarnos a un medio constructivo para el ordenamiento del mundo, para lo cual se reúnen las experiencias que hacen posible el avance en torno a las perspectivas de lo humano desde lo científico, lo social, hasta lo pasional.

Los objetivos del *hacer pedagógico*, o de la pedagogía propiamente como lo señala Kant, son objetivos de la acción del sujeto, pues fijan el curso de la actuación social, moral y ética de la que deben preciarse los actores sociales.

En tanto, es propio destacar que vista la pedagogía como una acción compleja, completa y dinámica, puede ser pensada, desde la perspectiva semiótica como *actos de sentido* (Fabbri, 2000 p.62) que procuran efectos sobre un "otro" al que se pretende moldear de acuerdo a los propósitos de su condición y posición en el mundo.

Señala Kant que la “educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (Kant, 1803 p.5) y como problema es relativo a modos de saber, querer, poder y deber que van dejando una huella en la acción, sobre la que se integran los diversos mundos vitales que competen al sujeto. “De modo que saber, querer, poder y deber son fenómenos modales intrínsecos a cada pasión” (Fabbri, 2000 p.65); por lo tanto, en torno a la pedagogía, los fenómenos modales hacen de ésta algo mucho más relevante que un modelo metodológico de regencia sobre el comportamiento y la forma de llevar a la práctica aquello que es enseñado y aprendido por fuerza de valor.

Las pasión, como afición vehemente de aquello que mueve al sujeto a relacionarse consigo mismo y con el mundo, puesta en relación con el *hacer pedagógico*, trasciende las estructuras que pretenden limitar el carácter de forma dogmática, por ejemplo, para forjar la voluntad en el sujeto, lo cual la convierte en un elemento intrínseco de la perfección, de la idea que detona el conocimiento, a razón de la duda, de la necesidad de cuestionar.

Una vez dispuesto a recibir la determinante influencia de la educación el sujeto se asoma por los umbrales de la conciencia que lo preparan a percibir nuevos ámbitos objetivos y subjetivos sobre el medio que lo rodea, en otras palabras se encamina hacia la perfección. Entendida esta, como un estado momentáneo del sujeto frente al mundo, con el cual se fusiona a través del lenguaje, de los símbolos, de las creencias religiosas y la cultura.

De este modo, lo perfecto se da en correspondencia entre el sujeto y lo natural, mediado por la pedagogía que influye sobre la voluntad y el espíritu, en tanto procura un saber-hacer y un poder-cambiar, fundados en las máximas de la libertad y la prudencia, que retomaremos más adelante.

La expansión del concepto de pedagogía como un principio universal y científico de la educación, se ha dado históricamente en medio de un proceso de tensiones y distensiones, debido al exceso de significado -no es atrevida esta afirmación- que, en tanto sustancia, acarrea la pedagogía. A quién y cómo se debe educar, cómo orientar el proceso para forjar las estructuras válidas con relación al orden social, quién debe tener esta tarea entre las manos; han sido los puntos álgidos para la configuración de las *imágenes del pensamiento* que despierta la palabra

pedagogía a nivel social, cultural y científico. Por tanto, la intención del significado que de ella se desprende se funde con el continuum de la experiencia vivencial-social del hombre en el antes y el durante de la constitución de éste como sujeto, con todas sus implicaciones.

En principio, los esfuerzos de la filosofía platónica muestran una intensa influencia sobre la valoración de la pedagogía como esencia en la formación y conducción del hombre, como arte que cultiva los cuidados y la autonomía de las ideas. Seguidamente, el complemento de la relación hombre-naturaleza, funda puntos de vista propios a cada generación involucrada con la herencia occidental, principalmente guiando el ánimo para la consagración del arte regido por las leyes de la belleza, luego hacia la consagración de los ideales de libertad que involucran tanto al pensamiento de las ciencias naturales, como a la realidad estética que no escapa de la constitución humana en todo espacio.

En este sentido, pensar el concepto de pedagogía en tanto estructura con rasgos acabados puede resultar un error, así como también la utilización del concepto en contextos distanciados de la realidad que abarca desde su concepción ontológica. Por el contrario, es menester resaltar la esencia de la pedagogía en su carácter de “obra abierta” de coexistencia filosófica y epistemológica, para resignificar el proceso de pensamiento dado en el horizonte de correlaciones por el cual transita el sujeto.

En este punto, la comprensión de la pedagogía gana dimensiones nuevas, que motivan a la reflexión sobre la percepción de la educación como arte y ciencia, protegiéndose, desde luego, de la arbitrariedad de atribuir a toda actividad creadora un “complemento” utilizando la palabra pedagogía sin más razón que la de adornar la frase.

En este sentido, es propicio volver sobre las ideas expuestas por Kant, acerca de la pedagogía, recogidas por su discípulo F. T. Rink, publicadas en 1803, en el marco del pensamiento de la Ilustración. Ideas que suelen cobrar vigencia cuando los espirales de la historia nos ponen de cara ante los proyectos de transformación social en boga por estos tiempos, para la justa valoración de la tradición y el reajuste de los principios que la sustentan.

En estas lecciones sobre pedagogía, Kant, desde la conciencia metódica que lo reafirma una vez más como hombre de su espacio-tiempo, crea toda una atmósfera

para prevenir sobre los prejuicios propios que se presentan acerca de la educación de los sujetos, según su posición social, el carácter de la instrucción y el beneficio de la idea de lo público y lo privado, concerniente a las academias y a la familia. Para ello, vuelve a la raíz de lo humano, a la distinción entre la naturaleza bárbara y el fundamento de la razón que “potencia” la supervivencia de la especie en términos de convivencia.

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p.6) dice Kant, abriendo con ello un abanico de ideas que, una a una, va perfilando en categorías transformadas en conceptos definitorios de la razón para la educación, en función de la constitución de un sujeto social que debe tener conocimiento y dominio de la libertad como precepto de la ética y la moral, política, social y religiosa.

La barbarie humana debe ser sumida, a través de un plan de conducta que en principio “otros” deben trazar para el niño, que luego éste debe alimentar por sí mismo hasta alcanzar el manejo de sus libertades.

La educación debe iniciarse desde el seno materno, con ello va más allá de la enseñanza y aprendizaje de lecciones mecánicas. La educación modela el desempeño y desenvolvura del sujeto, desde que nace hasta que es capaz de valerse por sí mismo e iniciar de nuevo el ciclo de guiar con el ejemplo a quienes le siguen. En consecuencia, no solo se trata de asegurar para sí mismo el puesto asignado en la cadena evolutiva, sino de fortalecer el carácter ante la aparente indefensión natural. Para ello, el sujeto es educado en los cuidados de su cuerpo, disciplinado en su acción; asimismo, instruido para articular los mecanismos de la convivencia social.

El cuidado, la disciplina y la instrucción, son para Kant la base de la educación en la cual se funda el hombre; como hombre no solo de la razón sino de la acción que marca el camino hacia la perfección de la condición humana.

Así lo afirma el filósofo, “la educación es el medio que garantiza el avance hacia la perfección” (Kant, 1803 p. 5), avance de la humanidad en su condición totalizante, Por ello en este conjunto de categorías fundamenta la relación de construcción permanente del sujeto, del universo que habita, por ende de las formas en que el sujeto persiste en él. Sin embargo, el cuidado de la mente y el cuerpo ameritan de un nivel de prudencia que puede llegar a ser contradictorio en la

disposición de las acciones propias del sujeto en su individualidad y como sujeto social, tal y como lo entendemos hoy día.

Al referirse a la prudencia, Kant la hace ver como un gran cerco elástico en el que deben encajar el adiestramiento y la capacidad de pensar, para impedir que el hábito y la costumbre generen estados de comodidad tales en el sujeto, cuando es niño principalmente, que distorsionen el valor y la virtud de la fuerza de trabajo motivado por la instrucción. Las emociones producidas por el placer repetido en las prácticas sociales y familiares pueden llegar a perjudicar tanto el ánimo, como el desempeño del sujeto en las tareas cotidianas que le aportan beneficio individual y colectivo.

De esta manera, la prudencia, según la idea kantiana “es la habilidad de control de las emociones” (Kant, 1803 p.10) asociadas directamente con el proceder de la conciencia y con el proceder técnico y científico para el cual se educa al sujeto, en el que confluye el estado de ánimo, la forma de ser y la libertad de la subjetividad de la cual se alimenta el sujeto que piensa y crea.

La prudencia fija un sentido normativo persiguiendo reducir al mínimo el nivel instintivo que por naturaleza tiene el sujeto, buscando la sobriedad de la conciencia como un ideal alcanzable sólo a través de la comunión entre la percepción de lo abstracto y el significado propio, atribuible a las cosas, a los objetos del mundo.

La prudencia, en tanto componente de un *poder-cambiar*, resalta los modos con los cuales se interfiere para doblegar en el sujeto las costumbres, que para Kant estimulan la sensación de necesidad, así los impulsos irresistibles que pueden resquebrajar los fundamentos de la moral y el virtuosismo.

Asimismo, Kant argumenta que la disciplina puede ser tomada como negativa en la educación, pues estimula la obediencia del niño, en principio absoluta, hacia la figura de su preceptor; sin embargo, con la disciplina se sostiene la base de la obediencia voluntaria que el sujeto sigue a razón de los valores que le son inculcados para determinar su accionar.

Por su parte, la instrucción, es el caso de la norma y la dirección que concierne al universo cultural, resalta como aspecto positivo de la educación, pues endurece el carácter, cuidando que la disciplina no esclavice al espíritu, pero aliente una educación

que sirva al fortalecimiento del cuerpo, al adiestramiento y manejo de las habilidades sin permitir que el sujeto sea arrastrado por los excesos de las emociones.

En este sentido, “la pedagogía o teoría de la educación es física o práctica” (Kant, 1803 p. 8); al componerse de cuidados y formación se presenta como mecanismo en el cual se articulan tanto la razón, que controla las habilidades para impedir las costumbres y hábitos desfavorables al trabajo y el resguardo del cuerpo, que sólo debe emplear los impulsos pasionales para aumentar la agilidad y seguridad que garantiza el buen comportamiento social del sujeto.

En el arte de la educación, por aquello del cultivo de las formas que amerita el sujeto para dominar su barbarie “preciso es que la pedagogía sea una disciplina” (Kant, 1803 p. 4) es decir, aquello que previene las faltas, un estado de conciencia con base en la coacción impuesta sobre los sujetos en su infancia con el propósito de, una vez superada la acción mecánica de la obediencia, procurar la reflexión para el dominio de la libertad, con lo cual el sujeto se abre paso al manejo prudente del *hacer* el *saber* y el *poder*, por medio de las habilidades ganadas en lo práctico y en lo cultural.

La prudencia entonces dará paso al manejo “consciente” de las habilidades por parte del sujeto, esas que para Kant demarcan el camino de la perfección, en la cual hay correspondencia entre el *hacer* y el *saber*. El *hacer* como mecanismo de producción de todo aquello que está fuera del sujeto, de los objetos palpables, técnicos, útiles, en tanto “el mejor recurso para comprender es producir” (Kant, 1803 p.11). El *saber* como mecanismo de persuasión sobre los fundamentos que categorizan los sentimientos, el placer, el gusto, como positivos o negativos según la actuación social, ética, moral y cultural del sujeto, en tanto “que si hay un arte permitido en la educación es el endurecimiento (...) porque el placer repetido produce un cambio en las funciones de nuestro cuerpo” (Kant, 1803 p. 10,12).

El *saber-hacer* sostenido en la máxima del ejercicio de las facultades superiores del espíritu, como apunta Kant, indefectiblemente conducen a la libertad equilibrada entre el acción natural del sujeto de conducirse conforme a su parecer y la acción canalizada por la educación, como guía de la voluntad de *poder* con la cual el sujeto será capaz de obrar con responsabilidad, juicio y entendimiento.

Para Kant la libertad está forjada por las máximas, más que por la disciplina, por tanto es un fin enraizado en la noción de perfección, es parte del devenir sobre el que se empeñan todas las acciones del sujeto.

Es entonces la libertad es un estado de perfección que no puede aprehenderse de otra forma sino a través del reconocimiento de las pasiones del sujeto cuya intencionalidad es palpable y canalizada por el arte de educar, respecto a la pedagogía.

La noción de perfección es transversal a todos los espacios del sujeto cultural, civil, social, en lo técnico, moral y ético, es la piedra de toque sobre la cual se asienta la reflexión kantiana acerca de la pedagogía, a nuestro parecer. En tanto cada paso, cada motivación de las generaciones que impulsan la renovación del conocimiento, y la superación de las limitaciones domésticas, conduce, según la dirección del filósofo, a la humanidad toda, a consustanciarse con lo natural, no desde la barbarie, sino desde las ideas, lo cual lleva al sujeto a dominar la libertad de pensar según las bases de un método.

La perfección, como pensamiento siempre alcanzable a futuro, envuelve a la pedagogía en tanto arte de la educación, como el germen de todo el bien que puede haber en el mundo, en tanto “no basta con el adiestramiento, lo que importa sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (Kant, 1803 p. 9), conjuntando así los cuidados y la formación tanto de la mente como del cuerpo, resaltando el beneficio de las polaridades positivas y negativas en el proceso de creación y modelado del sujeto.

Esta noción de lo perfecto que se deja ver entre líneas en el discurso kantiano hace de la pedagogía un arte que debe ser visto, leído con detenimiento pues representa un modelo para el *saber*, no sólo técnico y científico sino moral, ético y estético, no como acumulación de experiencia para un fin práctico, sino como idea, en tanto “una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aun en la experiencia” (Kant, 1803 p. 5)

La idea, es así una referencia a lo pragmático, a lo ético, moral y desde luego a lo cultural; igualmente es el principio para la toma de decisiones respecto al hacer del sujeto, una vez que se le ha educado, enseñado algo determinado, vinculante al papel que desempeña socialmente.

El *saber* se perfila desde la ideas, por tanto, más allá de las críticas posibles hacia las concepciones generales, a los fundamentos de la Ilustración, sobre los absolutismos, la autoridad y precipitación en torno a la conciencia mítica, o los extremos objetivos y subjetivos, la reflexión kantiana nos mueve, aquí y ahora, por las corrientes complejas de la educación, de la pedagogía como arte de pensamiento, de las ideas, que necesita ser razonada, resignificada en tanto mecanismo que junta los esfuerzos coherentes de las generaciones, por vivir el presente, aun en función del devenir del sujeto en su condición humana, con miras a un estado de mejoría constante. Hacia un estado de perfección al que sólo es posible llegar si se enseña al niño, al hombre, al sujeto, a pensar; más aún a pensar qué hacer con el producto de su acciones, una vez activado el mecanismo de producción en el cual se involucran los aspectos técnicos y culturales de la sociedad.

Momento 2

En el apartado *del Caos al Orden* Briggs, J. y Peat F.D (1990) señalan “en un lado del espejo el sistema ordenado es víctima del caos que lo atrae; en el otro, el sistema caótico descubre en sus interacciones la potencialidad para un orden que lo atrae. En un lado un sistema regular simple revela su implícita complejidad. En el otro, la complejidad revela su implícita coherencia...” (p.129). Justamente las interacciones y la potencialidad de éstas complejidades, producidas en el aula, en suman a las aproximaciones kantianas en torno a la pedagogía; motivan la reflexión acerca de la relación del discurso, a nivel contextual, con las implicaciones, y el conocimiento compartido entre quienes hacen vida en el espacio particular de la escuela, aun cuando las relación entre alumnos y docentes esté mediada por el control y el poder, como lo ve Bernstein (1998) en sus propios estudios.

Las palabras *discurso* y *pedagogía*, a menudo, sirven con diversos fines a quienes hacen uso de ellas, para referir, en el primer caso, a cualquier evento de comunicación, En el segundo caso, la pedagogía y por ende lo pedagógico, envuelve una relación generalizada de eventos y procesos culturales de formación y socialización superando, dada la situación, los límites de la comprensión conceptual,

pasando por alto la mayor parte del tiempo la complejidad dimensional de sus significados.

Esto promueve la aparición de dimensiones vinculantes de sentido entre el discurso y la pedagogía con el propósito de establecer co-incidencia, en la extensión del término, entre aquello que es sabido de forma común, compartido entre los sujetos sociales, hablantes, y el universo en expansión que representan en sí mismos tanto la *pedagogía* como el *discurso*.

La palabra *pedagogía*, como es se ha mencionado, acarrea siglos de tradición occidental conocida, a través de los diálogos platónicos y las posteriores reflexiones aristotélicas acerca del saber técnico y del saber práctico, de lo que se puede decir y enseñar en general, asumiendo posturas filosóficas y metafísicas del mundo que antecede y constituye a la ciencia, en sentido amplio. Es tan antigua y significativa la *pedagogía*, como refieren el mismo Kant y la tradición filosófica antecedente, que ocupa un puesto central en el desarrollo de la capacidad natural del ser humano de aprender y poner en práctica lo aprendido, por medio de la experiencia; a tal punto que se asume como un saber autónomo, peculiar, que ejerce influencia en todos los planos de la vida social del sujeto, desbordando, de algún modo, el espacio de la escuela, designado por antonomasia en tiempos modernos, como el espacio propio para el ejercicio pedagógico.

Esta autonomía, digamos, propone, entre tantos, dos aspectos pertinentes para reflexionar. El primero de estos aspectos está asociado a la tesis general de la pedagogía, desprendida del método socrático comunicado por Platón, al que se le llama *mayéutica*; *“la mayéutica como pedagogía no es otra cosa que guiar a alguien para que el saber salga a la luz. Guiarlo para que encuentre las herramientas o la información que no sabe que tiene, pero que tiene...”* (Sztajnszrajber, 2013 p.164) método, que dicho sea de paso, es sostén de las ideas kantianas apuntadas líneas arriba.

Esto supone una relación estrecha entre la persona encargada de guiar y la persona, o grupo de iniciados cuyo destino es aprender enriqueciendo la experiencia propia del mundo, iniciando con un dialogo que marca con las palabras, un camino ascendente por distintos niveles de productividad, tanto desde el punto de vista intelectual, como desde el punto de vista técnico. Asimismo, asciende por distintos

niveles de interpretación configurados por el lenguaje, hecho discurso, primero oral, luego escrito.

En este sentido, el objeto de la pedagogía se distingue por el automovimiento y la determinación del sujeto en su propio saber, hacia realizaciones concretas que pasan al plano de lo obvio, por la necesaria formación en el conocimiento disciplinar práctico, para el desarrollo de la vida en sociedad. Sin embargo, con la obviedad se debe tener cuidado, pues puede distorsionar, si se quiere, esa aspiración mayéutica de fundamentar el carácter científico de la pedagogía como un punto de orientación, amplitud y universalidad del conocimiento con un profundo sentido filosófico y práctico. También, cuando de tanto andar por el mismo camino con los ojos puestos sólo en el destino final, se olvida el punto de partida, el acceso comunicativo a las “relaciones de pluralidad y unidad [que] forman parte de los rasgos fundamentales de la cultura” (Lotman, 1999 p.13); por lo tanto hacen parte de la educación para la vida.

El segundo aspecto, está justamente asociado con el acceso comunicativo al mundo, del cual parte la pedagogía para sentar las bases del sistema educativo moderno. La pedagogía, se ha ido modificando y redefiniendo en el propio campo de las disciplinas integrantes de la considerada *ciencia de la educación*, estableciendo nuevas fronteras con relación a la asunción de metodologías y estrategias tanto para la enseñanza, como para el aprendizaje progresivo, revisando sus propias definiciones, proyectándose como una energía sumatoria del “saber/hacer”, más que como práctica de secuencias conciliadoras entre el maestro guía y el aprendiz silencioso. Sin embargo, aunque parezca contradictorio, en la mayoría de los casos de enseñanza, la autoridad del maestro domina, en tanto que autoriza y valida, la efectividad del *diálogo entre saberes*, fundamentalmente en la escuela.

Es notable, en este sentido, que la pedagogía en sus distintas manifestaciones, mayéutica y como vehículo de acceso al mundo social, afecta la relación general de los sujetos entre sí y con el entorno social, actuando especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo. Y es precisamente, por la vía del lenguaje que nos acercamos a la descripción del significado, a partir de la interacción y el discurso entre el maestro y los alumnos, con lo cual se procura, también, acercarnos a la comprensión de la universalidad de la realización pedagógica en los espacios de la escuela, con la

tentativa de ir más allá de la fijación de sentidos pretendidos, o exposiciones netamente científicas acerca del comportamiento social del sujeto en el aula.

La pedagogía como discurso ha modificado radicalmente el rango de los esquemas mentales y de concepción del mundo. En este punto es ineludible pensar que desde el lenguaje y la realización discursiva se articula toda conciencia y todo saber; esto pone en un primer plano a la pedagogía, por tanto a los sujetos capaces de generar interpretaciones e implicaciones, a partir de una realidad dada, que en este caso es la realidad de la escuela.

La palabra *discurso* engloba el aspecto dinámico de la interacción oral, escrita entre los sujetos; es una perspectiva de *mundos posibles* realizados, o en construcción y también es un trayecto, —como especialmente me gusta entenderlo, pese al desuso de la acepción— en el que se puede *hacer cosas con palabras* y devenir en variantes y especializaciones transdisciplinarias para los intereses de la comunicación entre quienes, según Levison (1998), estamos “hechos” o “condenados” a entendernos. Del mismo modo, en las propuestas de estudio y análisis del discurso Teun van Dijk (2000) señala que la “situación sería ideal si pudiéramos condensar todo lo que sabemos acerca del discurso en una definición única y práctica [sin embargo] es la disciplina en su totalidad, la que proporciona la definición fundamental que se busca...” (p.21).

En ambos casos, con el propósito de apreciar el valor sustancial tanto del discurso, como de lo pedagógico; es pertinente establecer una relación sintagmática nominal y así hablar de *discurso pedagógico*, como dimensión de una experiencia de interacción entre los participantes de un evento comunicativo permeable en distintos niveles de investigación en torno a la escuela, al aula de clase específicamente.

Para con ello identificar y delinear, en medio de una enorme cantidad de posibilidades, incluso ambigüedades, segmentos de la oralidad y actuación entre el docente y los alumnos, con los cuales se da cuenta de la funcionabilidad teórica y práctica tanto de la semiótica, como de la pragmática para abordar la realidad que ayuda a comprender que en el aula el lenguaje no funciona de manera estandarizada y se organiza a modo de crucigrama, expandiéndose, o contrayéndose de acuerdo a la necesidad formativa, no taxativa, del contexto.

Es pertinente señalar un ejemplo tomado como extracto mínimo de un corpus de oralidad grabado durante la visita en el año escolar 2018-2019 a una escuela primaria ubicada en el Valle, sector Prado Verde, Parroquia “Gonzalo Picón Febres”, Municipio Libertador del Estado Bolivariano de Mérida, Venezuela. Visita en la que se hizo observación participante en el momento de la clase del sexto grado, en la cual se desarrollaba el trabajo de proyecto escolar relacionado sobre los alimentos.

La maestra de aula inicia una lluvia de ideas, copiando en el pizarrón todo lo que dicen los alumnos sobre los alimentos, para con ello crear un concepto. Pide también que mencionen alimentos que gusten a los alumnos. Entre las muchas intervenciones, es propio como ejemplo, la intervención de uno de los niños, que en edad es mayor al resto de los compañeros, 15 niños en total asistentes el día de grabación. Este niño estaba repitiendo el año escolar y para la maestra resulta problemática la presencia del niño así como también la participación y actuación éste en clase; situación evidente por los constantes llamados de atención, evasiva hacia las preguntas y comentarios del niño, sobre todo, cuando ignora el comentario del niño acerca del alimento favorito que él señala y que no es copiado en el pizarrón, como el resto de cosas dichas por los compañeros. A continuación con “Ha” se identifican los hablantes, en este caso los alumnos y con “M” a la maestra de aula. Respecto a la transcripción de la grabación, se hace de manera ortográfica con el propósito de facilitar el acceso al discurso, para la identificación clara de los segmentos tomados, como ejemplo, como evento semiopragmático de análisis:

Ha: profesora, usted...usted ha ido pa los chinos que están en el viaducto

M: umjú

Ha: téngalo en cuenta...téngalo en cuenta...

M: a ver, Milagro

Ha: hortalizas

M: hortalizas...

Ha: waoohh

Ha: ¿eso se come?

[risas por el comentario del niño; la profe se ríe suavemente también]

M: ya va, ya va, ya va, ¿cuáles son las hortalizas?... ¿cuáles son las hortalizas?

Ha: unas flores...

M: ¿cuáles flores, papá?

Ha: de colores, dice ahorita...

[risas por el comentario del niño; la profesora se ríe suavemente también]

Ha: ¿esas no son unas flores?

M: risa, no hijo, no...no papá...las hortalizas... la lechuga, el repollo, el cilantro, el cebollín, el brócoli...

Ha: plátano

Ha: los quita ruido...escuche...

[risas por el comentario del niño que la profesora ignora]
M: shuuu... Antonella
Ha: arroz chino
M: arroz...chino...a ver... Avendaño
Ha: los platos de arroz que sirven en esos chinos, con una costilla aquí frita...
M: no,no,no,no...dí...no, no, dígame un tipo de alimento
Ha: naa, profesora, el, el... una torta de chocolate, proesora
[ruidos]
Ha: choocolateee...
[ruidos]
M: a ver... plátano
[risas, alguien silba]
Ha: ey, ey, los quita ruido...
M: Walas...
Ha: pasticho...
M: eso entra dentro de las pastas
[ruido, comentarios entre ellos]
Ha: ah, pero el pasticho si tiene salsa, carne...
M: leche...
Ha: no, el pasticho profesora, yo no dije leche...
Ha: cuál de los tres tipos...la leche de vaca, la leche en polvo, o la leche condensada
Ha: arroz...
Ha: profe, lo quita ruido, los quita ruidos...
M: ya coloqué arroz
Ha: profe, los quita ruidos...
M: ok. Entonce, vamos hacer una lista
Ha: hamburguesas...
M: shuu...vamos hacer una lista de todos los tipos de alimentos que conocemos... o sea, vamos a incluir estos y vamos a colocar más de los que ustedes quieran...
Ha: hay que escribir mucho...
M: porque vamos a estudiar los componentes de todos estos alimentos...
Ha: el perro caliente profesora...
M: déjeme hablar... a ver... ya.. UNO... DOS, Milagro... tres... vamos hacer la lista de esto, después cómo lo vamos a clasificar porque vamos a estudiar con el profesor de química de tercero, cuarto y quinto año...
Ha: ¿hoy?
M: no, a medida que se vaya desarrollando el proyecto, los componentes de todo esto, porque el profesor quedó en que nos va a venir a decir y explicar los componentes de cada uno de los alimentos, ok, bien clasificados... comenzamos hacer la lista...

Vamos a fijarnos en las tres intervenciones del niño señalando *“los quita ruido”* como su alimento favorito. Lo primero que se aprecia es que la maestra ignora por completo el comentario, lo cual hace que el niño reitre tres veces la necesidad de incluir en la lista del pizarrón *“los quita ruido”*, interrumpiendo mientras otros compañeros señalan alimentos. Esto desde el punto de vista pragmático aporta lo siguiente:

El conocimiento general y contextual compartido en el entorno de una clase nos dice que la reacción poco cortés de la maestra, al ignorar el comentario del niño, no atiende a las máximas conversacionales de cortesía que propone Leech (1997),

específicamente va en contra de la máxima tacto y generosidad, sosteniéndose en la indiferencia.

La máxima de tacto se centra en el oyente y consiste en minimizar el coste para el otro y maximizar el beneficio para el otro. Cuanto mayor es el coste para el destinatario, que es el niño, el alumno en este caso, mayor es la descortesía intrínseca de la acción, por parte de la maestra de aula.

Asimismo, con base en la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986/1995) que se sostiene a su vez en la teoría y principio de cooperación de Grice (1975), no se cumplen las expectativas del principio de cooperación. El niño, el alumno dice *“los quita ruido”* y con ello transmite su estado de inquietud a la espera de la validación de su conocimiento por parte de la maestra y al no recibir respuesta, al ser ignorado, expone una gama de actitudes psicológicas que lo impulsan a llamar una y otra vez, reclamando atención y explicación, que no encuentra, hacia el rechazo de un candidato de significado perfectamente válido, desde el punto de vista semiótico para referir a *“cambur”, “banano” “alimento”*.

“Los quita ruido” a los que hace referencia el niño, resultan una forma equivalente que busca sustituir la noción de *“alimentos nutritivos”* señalados por la maestra, es decir que lo dicho por la maestra es lo que se establece en el orden del discurso aceptado para hablar de los alimentos en el momento de la clase. En este sentido la maestra es un satélite en la órbita de la comunicación en el aula, es ella quien decide que entra, o sale del *“contexto formativo”* basándose principalmente en el criterio de su propio dominio. Si llegase a escribir *“quita ruido”* en el pizarrón estaría validando un término que está fuera de la realidad lingüística que ella controla, por eso lo cancela ignorándolo.

Con este mismo ejemplo, podemos también ver cómo la maestra maneja las nociones del referente *“alimento”* asociado exclusivamente a candidatos estandarizados y de realidad en dos sentidos, uno concentrado en las propiedades asociativas a los alimentos científicamente categorizados y el otro sentido asociado a la idea de *“un mundo real”* otro, que la maestra deja fuera puesto que el sentido acarrea valores sociales, culturales, históricos, propiedades que desbordan la capacidad explicativa, volviéndose un significado no transferido, no compartido, no comunicado.

Esto último si nos detenemos en “*los quita ruido*” vemos en ello una forma parafrástica del signo=cambur, cuya identidad se multiplica y tipifica hasta llegar a la concepción “menos científica” pero más social; vemos un cambio equivalente que da cuenta de lo que Putnam refiere en el texto *representación y realidad* (1990) “Los significados tienen, a lo largo del tiempo, identidad pero no esencia”...(p.56) esto quiere decir que la identidad permanece, la esencia cambia, del mismo modo en se actualizan los contenidos, la sensibilidad que transforma la formas de operar y ver el mundo.

Con este ejemplo, sólo podemos ver una aproximación a un estado de realidad del aula de clase. Si bien es cierto que el discurso producido en el aula no es exclusivamente pedagógico, y es esto lo que resulta verdaderamente interesante de observar, en cuanto a la dinámica de tensión y distensión que se genera; la base estructural del sistema educativo *per se* está diseñada para dejar de lado lo sensitivo, emotivo, vivido por los participantes de las interacciones comunicativas, relacionado con la *realidad* social palpable fuera de las paredes del aula.

Esto obliga, en cierto modo, al docente a ejercer un rol controlador más que mediador, dándole menos oportunidades a la aceptación y validación de un discurso espontáneo o natural. En palabras de Rosales Varo (1998) “en la mayoría de los casos es el profesor quien abre y cierra los intercambios, lo cual nos demuestra no sólo quién controla, sino también quién decide y dirige el discurso” (p.451).

So pena de caer en generalizaciones, el sistema educativo, en tanto constructo regulador está formado bajo las premisas kantianas de la coerción, más allá de los efectos catalizadores que se procuran con las actualizaciones modernas y la inclusión al sistema de una visión humanista que atiende a las emociones de los participantes del evento educativo. Muchas de estas actualizaciones se quedan en la idealización de lo escrito en declaraciones mundiales reivindicativas de valores, al menos dada la circunstancialidad, bajo el “sigo de lo actual” en Venezuela, esto es una realidad; el papel sigue aguantando todo el peso de la generalización que en la práctica educativa se disemina por cientos de razones.

Dicho esto, merece la pena, en el contexto del aula de clase, observar la realización del lenguaje como acto social en sí mismo (Hallayday, 1982), y observar los modelados de un tipo de discurso guiado por el docente, bajo patrones de conducta

programados, objetivados, dominantes, dada la configuración general del sistema educativo. Y con ello mostrar los efectos pragmáticos y semióticos que acarrea la impostación discursiva, tanto en el docente por ejercer un rol de “guía”; rol del que está consciente y del que es responsable; como en los alumnos, o aprendices, para quienes la participación en la dinámica del proceso de aprendizaje por áreas en el aula, se ve subordinada al cumplimiento rígido de normas o tareas, aun cuando se pretendan amortiguar con el uso de estrategias participativas, sobre las cuales el docente también ejerce poder.

Sin embargo, la espontaneidad del lenguaje ante situaciones particulares, irrumpe para hacer tambalear la estructura de los “discursos instalados” en el sistema educativo reproducidos en el aula, desplegando un abanico de posibilidades, de intercambios lingüísticos que dicen mucho de las diferentes formas en las que se puede referir a la *realidad*, por ejemplo, y asimismo, referirse a las decisiones y consideraciones acerca del significado, en el contexto formativo de la escuela. Esto tomando en cuenta el funcionamiento triádico del discurso, referido por van Dijk (2000) como dimensiones de uso, cognición e interacción

Desde el punto de vista crítico del discurso los fenómenos lingüísticos se enriquecen con la interacción que incorpora la complejidad y diversidad de fenómenos históricos, sociológicos, políticos, culturales de los sujetos (van Dijk, 2002). En el caso del discurso pedagógico que se da en el aula de clase, el estudio de muestras verbales puede arrojar pistas importantes para la valoración de la acción formativa direccionada docente-alumno, y con ello comprender cómo se constituyen las relaciones de aprendizaje entre ambos, a partir de convenciones reguladoras, disciplinarias y coercitivas que impone el sistema educativo. Asimismo, en el contexto de esta relación, comprender, qué sucede cuando surgen intervenciones no reguladas, sabiendo que la escuela pretende enseñar lo específico disciplinar de la vida social en espacio-tiempo limitado, mientras que la formación integral del conocimiento es dinámica, consecutiva, forjada en la experiencia individual y colectiva del sujeto.

Es particularmente importante, a este respecto, prestar atención a la actuación del docente y lo que éste presupone con relación a lo que deben saber los alumnos, según el currículo regente por áreas y etapas, y aquello que el alumno hace con el significado que le entrega la escuela, partiendo del hecho de que el alumno

reconstruye tanto el contenido que le es dado, como lo subyacente a esto, al mismo tiempo que se sostiene en una noción particular de *realidad* y abstracciones dentro de un sistema multidiverso en equivalencias significativas de un mismo contenido.

Referencias

- Agelvis, V. (2016). *Conferencias en torno a la semiótica de las pasiones*. En Cátedra de semiología. Universidad de Los Andes, Maestría en Lingüística
- Beade, Ileana P. (2011). En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 13(25), 101-120. Recuperado en 23 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Moarata
- Briggs, J. y Peat, D. (1990). *Espejo y reflejo del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Gedisa
- Grice, H.P (1975/1992). *La búsqueda del significado*. Tecnos
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Hallayday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. FCM
- Leech (1997). *Introducción a la pragmática. España: Universidad de la Rioja*
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Teide
- Lotman. Y. (1999) *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*.Gedisa
- Kant. I. (1803). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Versión de Springer] Recuperado de <http://www.philosophia.cl>
- Putnam, H. (1990). *Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo*. Gedisa
- Rosales Varo (1998). *Análisis del discurso pedagógico y natural. Hacia un modelo de interpretación del discurso en el aula*. ASELE. Actas IX
- Sperber, D. yWilson, D. (2004). *Teoría de la relevancia*. Revista de Investigación Lingüística, VII, 237-286
- Sztajnszrajber, D. (2013). *¿Para qué sirve la filosofía? Pequeño tratado sobre la demolición*. Planeta

Van Dijk, T. A. (1985/2000) El estudio del discurso En (1985) *Handbook of Discourse Analysis (4 vols.)*. Londres: Academic Press.

Corpus: extracto de un corpus constituido por 10 horas de grabación de visitas al salón de clase del primero, quinto y sexto grado del subsistema de educación primaria en dos escuelas ubicadas en el Valle, sector Prado Verde y Playon Bajo, respectivamente, en la Parroquia “Gonzalo Picón Febres”, Municipio Libertador del Estado Bolivariano de Mérida, año escolar 2018-2019; 2019-2020. Cada visita tiene una duración oscilante de una hora treinta minutos (1h.30m), hasta tres horas (3h); en las cuales se desarrolla una observante participación del desenvolvimiento de la clase

**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN
DOCENTE Y SUS PROCESOS DE EVALUACIÓN INTERNA EN EL CONTEXTO
MUNDIAL.**

**THEORETICAL APPROACH ON TEACHER INDUCTION PROGRAMS AND
THEIR INTERNAL EVALUATION PROCESSES IN THE GLOBAL CONTEXT.**

Alexandra Altagracia Aquino Vargas¹
<https://orcid.org/0000-0002-7048-1319>

Resumen

El presente artículo deja de manifiesto la importancia que tienen los procesos de inducción en distintas partes del mundo como elemento de evaluaciones internas, también es asimilado por necesidades imperantes de formar inductivamente a los maestros, para que ellos puedan conocer en términos pragmáticos, el sistema al que se enfrentan a nivel funcional y operacional, es un documento donde se reflexiona conceptualmente la realidad educativa en distintas latitudes del pensamiento pedagógico, teniendo como principal propósito que el lector pueda comprender la importancia y vigencia que tiene la inducción para las generaciones de relevo o personal docente que pueda trasladarse desde un marco institucional distinto al que ingresa para aportar a la evolución de la enseñanza.

Palabras Clave: programas, inducción, contexto mundial, evaluación.

Abstract

This article fails to state the importance of induction processes in different parts of the world as an element of internal evaluations, it is also assimilated by prevailing needs to inductively train teachers, so that they can know in pragmatic terms, the system to which It is faced at a functional and operational level, it is a document where the educational reality is conceptually reflected in different latitudes of pedagogical thought, with the main purpose that the reader can understand the importance and validity of induction for generations of relief or personal teacher who can move from an institutional framework other than the one he enters to contribute to the evolution of teaching.

Keywords: programs, induction, global context, evaluation.

¹ Alexandra Altagracia Aquino Vargas¹. Estudiante de la Universidad Abierta para Adultos. Doctorado en Ciencias de la Educación. Correo. alexandraaquino25@hotmail.com

Introducción

La inducción puede tener a nivel global múltiples miradas conceptuales y aplicativas, entre las que destacan capacitaciones primarias, procesos de inducción y reinducción, adoctrinamiento pedagógico, curso propedéutico. Para el caso de los profesores, Grediaga (2000) plantea que concebir la socialización como un proceso de amoldamiento no es conveniente, pues tratar de homogenizar la conducta puede inhibir la creatividad, la producción del nuevo conocimiento y, por ende, la innovación, lo cual no sería deseable dados los retos actuales de las IES, cuyos profesores soportan los procesos de investigación, docencia y extensión.

Por ello, en lugar de «[...] adoctrinar a quienes se inician en la cultura y la vida académica, habría que pensar en cómo observar y describir las creencias y símbolos disciplinarios y organizacionales, para poder analizar cómo éstos influyen en los individuos y en la modificación de sus contextos de interacción» (Tierney, 1996: p.128). De esta manera se abre paso a la propuesta de la inducción, como un proceso generativo. Autores como Sprogoe y Rohde (2009) lo conciben como una «danza generativa» entre la organización y el nuevo empleado. Esto significa que ambos pueden beneficiarse: las experiencias previas del recién llegado contribuyen al desarrollo organizacional a la vez que él aprende de esta nueva cultura.

El abordaje generativo rompe la condición estática y tradicional del proceso de inducción, pues en la danza generativa se da un reconocimiento mutuo entre la organización y el empleado. Este reconocimiento no solo se fundamenta en la cultura que la organización espera que el empleado adquiera, sino, desde una perspectiva posmoderna, propone una visión de cultura que involucra también los sueños y las esperanzas de lo que la cultura organizacional podría ser, en el entendido de que esta se re-crea constantemente (Tierney, 2013).

Perspectivas Conceptuales de la Inducción en el Contexto Global

Por su parte, diferentes autores atribuyen los siguientes beneficios al proceso de inducción:

Proporciona un adecuado clima laboral (Espinosa y Tigse, 2012). Permite obtener del inducido una disposición positiva hacia la organización y su trabajo ya que tiene conocimiento general y específico de la dinámica educativa (Rumbos, 2009; la inducción en una primera instancia se circunscribe en una entrevista personal,

profesional de gestión humana, 11 de abril de 2013). Propicia un efecto positivo, tanto en el desempeño como en los procesos de integración de una manera acelerada (Barquero, 2005; Robbins y Coulter, 2005) plantean que la inducción se cimienta en la generación de cultura y aprendizaje del docente dentro del establecimiento educativo (Ortúzar et. al, 2011). Así mismo reduce la probabilidad de que el nuevo empleado presente renuncia repentina por la falta de un conocimiento que lo ayude a desenvolverse socio-laboralmente con una comunicación que sea constante y por supuesto asertiva (Robbins y Coulter, 2005; Espinosa y Tigse, 2012). Mejora la calidad y experiencias durante el período inicial de ejercicio docente (Ávalos, 2012).

En este orden de ideas es importante precisar que los procesos inductivos en el contexto mundial independiente de su contexto, contribuye a la construcción del autoconcepto del profesor, por lo tanto, al desarrollo de su identidad profesional y reduce la ansiedad, reduciendo paulatinamente la inseguridad y la falta de confianza que presenta el docente novel (Orozco Orozco, 1999; Medina, Jarauta y Urquizu, 2005; Espinosa y Tigse, 2012). Aporta al desarrollo del sentido de pertenencia por la universidad; a la par que se accede al conocimiento de los derechos y deberes Finalmente, Barquero (2005) afirma que, si la inducción no se lleva a cabo durante los primeros días de vinculación del nuevo empleado, este se sentirá desatendido y habrá dificultades para su adaptación; por lo tanto, continúa, este tiempo es muy valioso para todos los casos de la adaptabilidad del ser al sistema educativo en aras que sea un profesor inspirado que contribuye al mejoramiento y evolución de la educación.

Centro América constantemente está revisando el perfil docente en aras de crear las inducciones necesarias para fortalecer el sistema educativo, planteándose en Nicaragua, la necesidad de una redefinición constante del perfil docente y su abordaje desde la formación, requiriendo el desarrollo de enfoques de indagación más comprensivos y ligados al quehacer docente, que permitan reflexionar sobre la práctica y construir conocimiento práctico que sea trasladado a la formación de la vida cotidiana del maestro en cuanto a trabajo de campo se refiere.

Algo que parece tan sencillo, aún constituye uno de los principales retos del desarrollo profesional d son las competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica, el cual siendo abordado desde un enfoque cuantitativo se plantea qué competencias debe poseer un buen docente. Asimismo, el caso

nicaragüense también ofrece una panorámica sobre cómo es la formación inicial y examina su impacto sobre el desarrollo de estas competencias docentes deseables, en ejercicio, inscritos en un proyecto sobre desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica.

Éstos fueron encuestados, sus resultados muestran cierta homogeneidad en las respuestas a favor de responsabilizarse por su desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, participando activamente en procesos de autoformación, e inducción para manejar información actualizada sobre los contenidos de los programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación; poseer un equilibrio socioemocional, materializado en conductas adecuadas en distintas situaciones y altos niveles de competencia comunicativa, especialmente en comprensión lectora cuando se expresa en forma oral y escrita al desarrollar el proceso educativo. Respecto a la percepción del profesorado sobre la formación inicial, se encontró cierta convergencia en considerar que la formación inicial de la universidad contribuye a desarrollar las competencias que un buen docente necesita, incluyendo temas transversales y fomentación de una educación integral.

En definitiva, hacer real la configuración de un docente para una sociedad compleja como en la que hoy día vivimos, exige replantear el desarrollo profesional docente a nivel mundial de forma que se haga real la configuración de una nueva cultura de aprendizaje profesional, dando lugar a elementos externos e internos a la profesión que la potencien y fomenten (Imbernón, 2017): destaca nuevos procesos de formación inicial y permanente. El primero más amplio, reflexivo y práctico; el segundo dirigido a la innovación, y promotor de prácticas laborales solidarias y colaborativas. Mayor apoyo a la labor del profesorado, atendiendo al desarrollo personal del profesorado mediante relaciones establecidas a nivel institucional, tales como abrir el centro a la comunidad, crear espacios de formación colaborativa y compartir el liderazgo.

Son imprescindible los modelos de gestión y de organización basados en la democracia, la participación y la responsabilidad compartida, estableciéndose una carrera docente que favorezca una progresión horizontal y una motivación hacia el desarrollo de la innovación, la investigación y el desarrollo profesional.

En el caso de Chile se realizó una revisión y diagnóstico ejecutivo sobre la formación de profesores y a carrera docente. (Nova, 2018). Se indicó que el término formación, en su significación de acuerdo con la Real Academia, se relaciona fundamentalmente con preparación, entrenamiento o instrucción, aunque no todos estos términos puedan catalogarse como sinónimos. González Sanmamed, en su texto Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional (1995), selecciona definiciones que creemos son bastante oportunas para estabilizar una idea de formación. En una de ellas cita a Berbaum quien señala:

“... se hablará de acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay una participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado” (1982: 193).

Marcelo, por su parte, algunos años más tarde define la formación del profesorado como:

“... el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que (...) estudia el proceso mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (1994: 30).

Otra definición que hemos seleccionado, que pertenece a Medina Rivilla, apunta que formación es:

“... la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (1998: 87).

En estas definiciones encontramos un especial énfasis en las metas y fines que se persiguen con la acción formativa, así como la necesidad de una participación activa del sujeto que se está formando. Algunos también destacan la intervención de “agentes” que favorezcan dicha formación. Tenemos la convicción de que la formación

del docente hay que entenderla como la formación para la profesión docente. A este respecto agregamos también que desde la década de los ochenta ha existido una preocupación por investigar acerca de si realmente existe un rasgo profesionalizante en el profesor y cómo se puede canalizar y/o desarrollar esta profesionalidad desde su formación inicial. Así autores como Carrera (1980), Gimeno Sacristán (1982) sólo por nombrar algunos se han preocupado por encauzar sus investigaciones a partir de este matiz. (Nova, 2018).

El concepto de formación tiene una mayor vinculación con planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la preparación, capacitación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo o mejora profesional desde el inicio de su carrera. Estos procesos y acciones se desarrollan principalmente en contextos institucionalizados, a los que de modo genérico nos referimos cuando hablamos del ámbito o campo de la formación, o formativo. Esta afirmación la refrenda Moral al señalar que "... sin entrar en las polémicas sobre cuál es el modelo de formación más adecuado, los desafíos educativos actuales en Chile y en el mundo demuestran la necesidad urgente de programas de formación del profesorado ajustados a la realidad" (2010: 21).

Junto con lo anterior, podemos asegurar que es el punto de entrada a la profesión docente y la forma en que los Estados la organizan juega un rol fundamental en determinar la calidad y cantidad de profesores (OCDE 2010). En la mayoría de los países OCDE la formación inicial docente incluye una mezcla entre contenido teórico (disciplina), técnicas de aprendizaje (conocimiento pedagógico) y experiencia práctica. Algunos países agregan: desarrollo de habilidades de investigación, contenido cognitivo, social y de comportamiento del desarrollo de la infancia

La formación inicial del profesorado proporciona las capacidades y las herramientas para que éste se enfrente a las transformaciones de una sociedad dinámica y cambiante, en Europa la formación del profesorado de educación primaria y secundaria se caracteriza por la diversidad de sus planteamientos, tomando como referencia los países como Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido, analizando diferentes aspectos que permiten obtener un panorama europeo en relación inicial docente. A pesar de la tendencia hacia la internacionalización y la homogenización de la formación inductiva en todos los escaneos de la educación

como un elemento de revisión evaluativa de las instituciones para conocer el cumplimiento, de los objetivos trazados, misión y visión con enfoque exponencial para el mejoramiento de la enseñanza, en la inducción global se observa la confluencia de diferentes enfoques en función a la idiosincrasia evaluativa de las regiones del mundo donde se inserte. (Gámez, 2015).

En la aldea global se han suscitado cambios en el orden social, económico y cultural, constituyendo procesos dinámicos y cambiantes que repercuten significativamente en la vida cotidiana de los profesores y en este sentido es necesario un proceso de adaptación a la escuela (Hernández, 2011). El profesorado, como cimiento sobre el que se asienta gran parte de los sistemas de los diversos países (García y Martín, 2012). Por lo tanto, es fundamental que los profesores en Europa se preparen para este proceso.

En países como Finlandia a los profesores le entregan un gran reconocimiento constante al profesorado, siendo considerados como un eje vertebral en el funcionamiento general de la sociedad, arrojando como resultado la construcción de un prestigio de gran valor y status ante la mirada y valoración de todos los ciudadanos a partir de la concepción de la educación como un área especializada con grandes niveles de complejidad y exigencia.

El panorama antes descrito conlleva a que las generaciones de relevo al tomar decisiones inherentes a la selección de carreras profesionales, para el ingreso universitario, la docencia se haya convertido en una de las posibilidades de estudio con mayor fuerza, esta perspectiva es avalada por el estudio publicado por el diario nacional Helsingin Sanomat en el año 2004, resaltando que los estudiantes de los últimos años de bachillerato la enseñanza era la opción profesional más señalada superando carreras tradicionales como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo. (Simola, 2013). Esta perspectiva valorativa que tiene no solamente Finlandia sino la mayoría de los países europeos conlleva a generar inversión monetaria dirigida a infraestructura, locaciones, espacios técnicos y tecnológicos destacando los laboratorios, y a nivel administrativo unos niveles de exigencia bastante elevados para los procesos de ingreso y captación de nuevos docentes, aunado los planes y programas de inducción liderados con la finalidad de ir evaluando

institucionalmente el rendimiento escolar e ir mitigando falencias en la formación docente que repercute directamente en los estudiantes.

Conclusiones

Los programas de inducción en Centro América, Suramérica y Europa tienen como punto de convergencia la necesidad que todos los maestros noveles sean inducidos a adquirir los conocimientos generales, más importantes en el marco del comportamiento administrativo y pedagógico para la celeridad en los marcos de integración efectiva para el desarrollo de todas las competencias docentes, de igual manera las inducciones de estas tres latitudes geográficas del mundo se hace necesario la inducción como un mecanismo de evaluación constante, progresiva o circunstancial a través de una perspectiva bi - funcional como son las pre prueba para diagnosticar y la post prueba para identificar la asimilación de la inducción en las líneas teóricas, conceptual, prácticas y propositivas que se derivan de la experiencia adquirida por parte del maestro en el corto plazo de su proceso de aprendizaje integral y sistémico.

Referencias.

- Barquero C., A. (2005). Administración de Re- cursos Humanos (Vol. 1, primera parte) . San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Boerr R., I. (2010). Acompañar los primeros pasos de los docentes. Santiago de Chile: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)
- Espinosa L., R. E., & Tigse Tapia, S. D. (2012). Manual de reclutamiento, selección e inducción por competencias para el personal administrativo de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito (Tesis para optar al título de Psicología). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Gámez, T. R. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Revista Española de Educación Comparada, (25), 129-148.
- García. N Y Martín. M. A. (2012). Algunas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finalandia. Tejuelo. 13.pp. 70-87.

- Grediaga Kuri, R. (2000). Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados académicos de México- México DF. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- Hernández, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria, en JJ Maquilon. (Coord). La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales.pp 1-19 (Murcia- Universidad de Murcia).
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó: Barcelona.
- Nova, A. P. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones. Revista Líder, 20(32), 164-176.
- Orozco Orozco, O. B. (septiembre de 1999). ¿Cómo formar docentes universitarios? Revista Escuela de Administración de Negocios (38), pp.116- 126.
- Robbins, S. P., & Coulter, m. (2010). Administración (10a ed.). México, D.F.: Pearson Educación
- Simola. H. (2013). El milagro finlandés de Pisa: Observaciones históricas, sociológicas sobre la enseñanza y la enseñanza y la formación del profesorado. Profesorado. Revista de curriculum y formación en el profesorado. 17. 2. Pp. 153-169.
- Sprogof, J., & Rohde, n. (2009). Practicing induction: a generative dance between newcomers and organizations. Learning Inquiry, 3(1), pp.47-66.
- Tierney, W. G. (enero-febrero, 1997). Organizational Socialization in Higher Education. The Journal of Higher Education, 68(1), pp.1-16.

**DISEÑO DE LIBRO ILUSTRADO “EL TELETRABAJO EN EL HOGAR.
LA ERGONOMÍA DE LAS PEQUEÑAS COSAS”¹ .**

**ILLUSTRATED BOOK DESIGN “TELECOMMUTING AT HOME.
THE ERGONOMICS OF SMALL THINGS”.**

Miguel Angel Gómez Sánchez²

Resumen

Este proyecto factible se basó en la creación de un diseño editorial y en la realización de un conjunto de ilustraciones utilizando el estilo flat design, acorde a un libro de corte científico e informativo el cual se titula “El Teletrabajo en el Hogar. La Ergonomía de las Pequeñas Cosas”, disponible en Amazon, escrito por el profesor de Ergonomía y Manufactura, Víctor Manuel Guédez. Este trabajo enfocado en ser un aporte para la sociedad, busca orientar a los lectores para que puedan evaluar e identificar por sí mismos las condiciones de trabajo en el hogar y les permita tomar las precauciones necesarias para evitar lesiones durante sus jornadas laborales, así como también sentirse cómodos y bien dispuestos mientras realizan determinadas actividades.

Palabras clave: Diseño Editorial, Ergonomía, Flat Design, Ilustración, Teletrabajo.

Abstract

This project consisted on the creation of an editorial design and the realization of an illustration set using flat design to create and publish the scientific and informative book titled “Telecommuting at Home. The Ergonomics of Small Things”, now available on Amazon, written by the Professor of Ergonomics and Manufacturing, Víctor Manuel Guédez. This work, focused on being a contribution to society by explaining complex ergonomic theory in a simple way thanks to design, seeks to guide readers so that they can evaluate and identify for themselves their at-home labor conditions and allow them to take the necessary precautions to avoid injuries during their working hours, as well as feel comfortable and well-disposed while performing these activities.

Keywords: Editorial Design, Ergonomics, Flat Design, Illustration, Telecommutin.

¹ Agradecimiento: A mi asesor, Víctor Guédez Profesor de Ergonomía y Manufactura, por elegirme como ilustrador y diseñador en este proyecto editorial de su autoría, por todo el apoyo y enseñanzas referentes al tema de la Ergonomía y el Teletrabajo.

² Diseñador Gráfico, egresado de la Universidad de Los Andes, Facultad de Arte, Escuela de Artes Visuales y diseño gráfico, egresado con honores por su alto rendimiento.

Introducción

La imagen tiene un importante rol en la comunicación humana desde el principio de los tiempos, su función es transmitir un mensaje por sí misma o apoyar un mensaje. Todos los conocimientos que adquirimos a lo largo de la vida en su mayoría involucran imágenes y esto se debe a que nuestro cerebro percibe los estímulos visuales que entran a través de nuestros ojos para decodificarlos y fijarlos en la mente.

Es por esto que los libros, protagonistas cruciales del diseño editorial y grandes contenedores de conocimientos por excelencia presentan entre sus páginas imágenes que ilustran lo que está expuesto en palabras, con el fin de que el receptor capte de una forma más rápida el contenido que se presenta, añadiéndole además un valor estético. Único que diferencie la publicación y la resalte por encima de sus iguales, conservando su esencia y personalidad gráfica.

Dada la solicitud de diseño editorial presentada por el autor y profesor universitario Víctor Guédez, para su libro “El Teletrabajo en el Hogar. La Ergonomía de las Pequeñas Cosas”, esta investigación se propuso determinar cuáles eran los requerimientos de diseño y expectativas a lograr a nivel de comunicación visual; así como también indagar en las preferencias del potencial usuario ante libros de carácter científico- informativo. Es importante destacar que al inicio de cada capítulo el autor introduce el tema a través de una narración al estilo cuento lo que hace ideal la presencia de ilustraciones, es un deleite escrito y visual, asimismo al tratarse de un tema científico de un área bastante amplia la ilustración le otorga un aporte significativo a la calidad y claridad en la que cada caso está construido.

En este libro, el cual tiene presentación en formato físico y digital, se encuentran expuestos diferentes casos que permiten ampliar el conocimiento en el área de Ergonomía o instruir acerca de ella; por lo tanto la ilustración de las situaciones descritas como complemento de la parte teórica es necesaria para no dejar lugar a dudas o confusiones. Debido a que todos los trabajos son diferentes al igual que las personas, éstas últimas poseen limitaciones que dependen de factores culturales, sociales, individuales y circunstanciales; es por esto que es complicado emitir una sola opinión o mostrar un solo método que funcione para todo y para todos.

Este proyecto factible se estructuró en el siguiente orden:

I. Planteamiento del Problema: Se realizó el diagnóstico y análisis funcional que permitió establecer los requerimientos fundamentales de la propuesta, así como también la definición del problema, el objetivo general y los objetivos específicos que lo apoyan, de igual manera su justificación y propósito.

II. Marco Teórico: Se estableció el conjunto de referentes y conceptos tomados de investigaciones previas que guardan estrecha relación con el tema abordado en el presente proyecto acerca del diseño editorial y la ilustración, particularmente bajo el estilo flat design, en el mismo orden de ideas también se mencionaron los antecedentes gráficos que inspiraron la propuesta visual.

III. Marco Metodológico: En este apartado se presentó el proceso de investigación llevado a cabo tanto para la recopilación de información relevante que permitiera dar respuestas a la investigación, como para el proceso creativo, a través del cual se desarrollaron los criterios gráficos planteados para el diseño de la propuesta editorial.

IV. La propuesta: Fue presentado el producto final, en esta parte se describió cómo se partió de la solicitud del cliente y los procesos creativos siguientes que permitieron el desarrollo conceptual y gráfico del producto también se mencionaron los requerimientos en cuánto al diseño y cómo fueron resueltos, de igual manera se explicó cómo el análisis y estudio previo tuvieron gran influencia en los elementos que componen el proyecto en su totalidad, el cual consistió en el diseño editorial, acompañado de ilustraciones minimalistas y elegantes para un libro científico/informativo de Ergonomía y Teletrabajo.

V. Conclusiones: Acá se mencionó cómo se profundizó en el tema, cómo fueron logrados los objetivos que se plantearon, además de lo aprendido durante todo el proceso.

El Problema

El diseño gráfico es un proceso de concepción de ideas para solucionar problemas y satisfacer necesidades tanto individuales como colectivas, es sumamente importante la influencia que el diseño tiene en la vida de las personas, aunque muchas veces para algunos pase desapercibido. Lo innegable es el compromiso que los diseñadores tienen con la sociedad, ya que el trabajo que se realiza debe ir encaminado más allá del hecho exclusivamente mercantil, es decir, debe buscar apuntar hacia el mejoramiento social, hacer más fácil la vida de los individuos en distintas áreas.

Según Ghinaglia, (2009): “El diseño editorial es la rama del diseño gráfico que se especializa en la maquetación y composición de distintas publicaciones tales como libros, revistas o periódicos”. (p.3)

Esto implica una armonía entre el texto y la imagen para lograr la correcta expresión de las ideas y dotarlas de valor estético que promuevan su publicación y difusión. Dentro del diseño editorial, la ilustración ha ganado mucha importancia ya que la misma busca transmitir un mensaje eficaz apoyando y complementando el texto que la acompaña, además la ilustración permite explorar la imaginación al tiempo que soluciona problemas de comunicación.

Es así como el diseño puede desempeñar diversas funciones, tales como dar expresión y personalidad a un contenido y desarrollar un producto final agradable, útil e informativo. Es por esto que para los autores es importante contar con un diseño llamativo que exprese la personalidad de sus libros, de manera que puedan captar una mayor atención entre sus potenciales lectores, para lo cual requieren el apoyo de un profesional en comunicación visual quien busca a través del diseño traducir a imágenes lo que el autor expone en palabras.

Antecedentes gráficos

El flat design (diseño plano) es una tendencia gráfica basada en el minimalismo, empezó su auge hace algunos años, lo que lo ubica en un estilo relativamente reciente, aunque el minimalismo está presente desde la década de los 60's. El diseño plano surgió como solución gráfica para interfaces y diseño web, ya que por su uso reducido de formas, empleo de colores vibrantes, elegancia y

pregnancia es el perfecto representante de la funcionalidad y la practicidad, las cuales son dos cualidades clave en la vida moderna. Según Marroquín (2016): “El Flat Design no solo aporta atractivo visual, sino fomenta la frase “Menos es más” y “Entre más funcional, más bello”.

Su estética propone transmitir más con menos, es decir, el uso de planos de color, formas simples, figura-fondo, busca captar la atención del espectador y proporcionarle el mensaje lo más rápido y comprensible posible. Estas cualidades funcionan tan bien en el diseño web que con el tiempo se fueron ampliando hacia otras áreas del diseño, como el diseño editorial, donde tiene una aplicación tanto en libros y revistas como en carteles y en el área audiovisual se puede observar en los motiongraphics y animaciones. El flat design es un estilo elegante que simplifica la realidad y la muestra de una manera que es atractiva a la vista.

Este es el estilo de ilustración que se acordó con el cliente para la representación visual de los casos expuestos en el libro “El Teletrabajo en el Hogar. La Ergonomía de las Pequeñas Cosas” que además de ser un estilo pregnante, tiene una simplicidad que atrae e invita a la observación, lo cual es muy importante para generar interés tanto del público con amplios conocimientos de ergonomía, como del público común que muy poco conoce de esta rama de la ciencia.

Malika Favre y Valentina Feriulli son dos ilustradoras famosas y destacadas dentro de este estilo de ilustración, cuyas obras han sido publicadas dentro del área editorial y tienen un excelente manejo del color con formas simples, que sin tanto detalle representan cada idea de una manera clara y elegante; por lo que su trabajo fue muy influyente en el desarrollo de las ilustraciones para este proyecto.

Malika Favre es una ilustradora y diseñadora gráfica francesa, establecida en Londres. Ha trabajado para Vogue, New York Times, Washington Post o Vanity Fair y también ha sido ilustradora para editoriales como Penguin Books y por su parte, Valentina Feriulli está especializada en marcas y dice que no sabría definirse como ilustradora pero, sin duda, tiene un don para simplificar la realidad y encontrar la geometría escondida en los objetos.

Metodología de la Investigación

El proceso de investigación es sumamente importante en todo proyecto de diseño, ya que permite un camino claro y preciso hacia lo que se quiere lograr, hacia el objetivo final, a través de una serie de pasos que van dirigiendo de forma ordenada el avance de la propuesta. Un buen proceso de investigación asegura el éxito de cualquier proyecto, puesto que tomando en cuenta cada detalle del mismo, analizando, consultando y concretando se define las soluciones que darán forma al producto.

En este proyecto de investigación, se seleccionó la metodología planteada por Bruno Munari, la cual en su libro *¿Cómo nacen los objetos?* (1983), propone una serie de pasos o fases que facilitan la deconstrucción de un problema para la construcción de una solución:

1. Definición del problema
2. Elementos del Problema
3. Recopilación de datos
4. Análisis de datos
5. Creatividad
6. Materiales y tecnología
7. Experimentación
8. Modelos
9. Verificación
10. Solución

Metodología de Diseño

“El pensamiento de diseño, Design Thinking, o DT es una disciplina que pretende aplicar el proceso de diseño como enfoque holístico para la resolución de problemas: capacidad de mezclar el pensamiento convergente y divergente en ciclos de desarrollo iterativo de las ideas ampliando o cerrando el flujo de información según la necesidad del momento”. (Gasca, Zaragoza, 2014).

El Design Thinking, ha propuesto nuevos métodos que facilitan la comprensión y evaluación de cualquier problema y su posterior solución. Para este proyecto en particular se utilizaron algunos de estos métodos pertenecientes a este nuevo pensamiento de diseño y fueron aplicados para darle respuesta a ciertas áreas del proyecto.

Por otro lado, también se consideraron la técnica del análisis funcional, la cual permitió establecer todas las direcciones que seguiría la propuesta y la metodología de los boards o tableros de diseño en los que mediante una recopilación de imágenes de referencia encontradas en la red se pudo establecer un acercamiento visual del estilo gráfico, el concepto generador, la gama cromática y los criterios tipográficos.

Se realizó una entrevista no estructurada al autor del libro para conocer sobre el tema del teletrabajo y la ergonomía, también para tener en cuenta cuáles eran las necesidades que esperaba resolver en el diseño de su libro, a partir de las cuáles se efectuó un análisis funcional del producto, lo que resultó en la realización del brief de diseño. En el brief se encuentran los requerimientos de un proyecto a nivel de diseño, en él se establecen las necesidades que deben ser resueltas y es este documento precisamente lo que le permite al diseñador recordar el enfoque y no desviarse de la dirección en la que debe ir encaminado el encargo.

Se analizaron las portadas de The New Yorker, ilustradas por Malika Favre y se determinaron una serie de criterios tanto objetivos como subjetivos con los que se ha definido su trabajo; los cuales fueron aplicados en el diseño y en el estilo de las ilustraciones del libro “El Teletrabajo en el Hogar. La Ergonomía de las Pequeñas Cosas”.

Se creó un *board* general, en el cual se incluyó el estilo de ilustración plano (*flat design*), tipografía, paleta de colores, mood (sentimientos generados) y concept (aspecto visual), de igual manera se crearon tableros por separado para mantener focalizada la dirección gráfica del libro y a partir de allí se generaron las soluciones.

La Propuesta

Luego de haber realizado la investigación pertinente, tomando en cuenta aspectos gráficos y teóricos del proyecto encargado, así como también el respectivo análisis de las publicaciones editoriales similares que ya se encuentran en el mercado, comenzó la etapa de creación del libro, el cual debía presentar la información narrativa y técnica de una manera clara y visualmente atractiva que conectara con los lectores potenciales.

Usuario y Entorno

En relación al usuario, se buscaba crear un libro que cumpliera los requerimientos del cliente en primera instancia, un producto que presente la información con un diseño elegante y llamativo que despierte el interés de los potenciales lectores a través del contraste de formas y colores. En segunda instancia, se busca captar la atención del público en general que desee indagar en la pequeñas cosas que realiza a diario, dentro de otro grupo de usuarios a los que se pretende llegar se encuentran profesores universitarios de Ingeniería y/o de otras disciplinas, los estudiantes de Ingeniería y/o de otras profesiones, médicos, diseñadores industriales y diseñadores gráficos, psicólogos ocupacionales y carreras afines ejercidas por profesionales nacionales e internacionales.

Con respecto al entorno, toda persona debe desempeñar una serie de tareas tanto dentro como fuera de casa en el día a día, en los actuales momentos debido a la pandemia provocada por el COVID-19, el teletrabajo ha tomado más relevancia en el mundo laboral por motivos de integridad y salud tanto física como emocional y mental. Entonces, al ser el hogar el nuevo puesto de trabajo es necesario conocer cuáles son los requisitos que deben cumplirse para optimizar cualquier área de la casa en dónde se realicen tareas ya sea de ámbito académico o doméstico, el entorno puede ser motivo de inspiración o estrés dependiendo de cómo esté organizado, de allí la importancia de la información contenida en la presente

publicación editorial para la mejoría de la calidad de vida durante el desarrollo de actividades dentro de la casa.

Al tener ambos archivos finales (cubierta y tripa del libro) se convocó a una reunión presencial con el autor para hacer una revisión final de todo el diseño del libro, al conocer la satisfacción del cliente hacia el producto y tener su aprobación, el siguiente paso fue subirlo a la plataforma KDP de Amazon para su revisión dentro de las siguientes 72 horas, tras la finalización de este período de tiempo y con la aprobación de Amazon, el libro “El Teletrabajo en el Hogar. La Ergonomía de las Pequeñas Cosas” está en línea.

Conclusión

Este proyecto editorial abordó un tema científico, desde un enfoque moderno y cromáticamente llamativo a nivel visual, se crearon ilustraciones planas que ejemplificaron los casos de estudio expuestos en el texto, lo cual permitió lograr un discurso gráfico, agradable y efectivo.

Esto demuestra que todos los objetivos propuestos se lograron, a cada uno se le dedicó especial atención y desarrollo lo cual concluyó en un resultado óptimo que hizo posible el diseño del libro “El Teletrabajo en el Hogar. La Ergonomía de las Pequeñas Cosas” del autor Víctor Guédez. Para el desarrollo de este proyecto se manejaron los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante la carrera, los cuales fueron un factor importante al momento de llevar a cabo cada fase de este proyecto factible, destinado a un alcance internacional. Asimismo dicho encargo permitió profundizar e indagar aún más en aspectos teóricos del diseño gráfico, diseño editorial y la ilustración plana.

El estudio sobre el estilo plano permitió entender cómo la evolución de la comunicación gráfica se va generando en la medida en la que surgen nuevas necesidades, es precisamente por una necesidad de funcionalidad que el flat design destronó en las interfaces web al estilo anterior, el diseño skeuómorfico, el cual representaba los íconos lo más parecido a la realidad, mientras que el flat design se enfocó en lo simple, en lo directo, las características más importantes de las cosas, como consecuencia esto mejoró la experiencia de los usuarios. De igual manera,

con el tiempo este estilo de diseño que surgió como respuesta a un problema en el campo del diseño web, se extrapoló al campo del diseño editorial como revistas, catálogos y libros, puesto que se evidenció que su manera tan sencilla y llamativa de presentar la información cumplía la misma función en los medios impresos, captaba la atención de los lectores, los mantenía interesados en el tema, les ofrecía además una experiencia visual más amena, e incluso muchos de ellos compraban material impreso con este estilo de diseño solo por colección.

Por otro lado, la búsqueda de referentes visuales publicados con anterioridad al presente libro, permitieron un análisis cualitativo de elementos gráficos y cómo se comportaban en conjunto en la composición editorial, lo cual generó claridad en cuánto a objetivos de diseño, es decir, el aspecto visual que se aplicaría y estilo gráfico; tomando en cuenta tanto las fortalezas de trabajos anteriores incluso en otras áreas como la moda y soportes como revistas para extrapolar sensaciones y transmitir emociones a partir de un conocimiento científico pero con una nueva mirada. Así como también el reconocimiento de las propuestas gráficas con estilos que no compartían los ideales del presente proyecto editorial.

Todo el proceso de investigación previo, facilitó la creación de las imágenes vectoriales, las cuales fueron realizadas a modo de bocetos a lápiz y papel para su aprobación por parte del cliente y una vez hecho esto se digitalizaron en el programa *Adobe Illustrator* para posteriormente incorporarlas a la maqueta del libro realizada en *Adobe InDesign*, cabe añadir que el diseñador pudo explorar las posibilidades narrativas de las ilustraciones, así como también reinterpretar en el estilo plano ilustraciones científicas previamente conocidas universalmente en los libros de ciencia y en la web. De igual manera, el cliente mostró su satisfacción en cuánto a las soluciones gráficas que se eligieron para el diseño del libro.

Es importante destacar también, el compromiso de los diseñadores gráficos ante la sociedad, ya que son los encargados de transmitir visualmente ideas, conceptos e información que llega al espectador como apoyo de un mensaje. Asimismo, este proyecto factible fue sumamente interesante y nutrido, ya que le permitió al diseñador- ilustrador a cargo, indagar en temas científicos, lo cual fue un reto a la hora de representar de manera innovadora conceptos y relatos basados en la ciencia, dotándolos de atractivo visual con la finalidad de dinamizar el contenido, a

través de un estilo narrativo que invite a continuar con la lectura y genere más interés en temas como el teletrabajo en el hogar y la ergonomía.

Referencias

Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. Recuperado de: <http://www.spentamexico.org/v7n2/7%282%29187-197.pdf>. Web visitada: 18/11/2021.

Ambrose, Harris (2008). Layout. Parramón Arquitectura y Diseño. Barcelona, España.

Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Editorial Episteme.

Babich, N. (2017): «Best Practices for Flat Design», Uxplanet, <https://uxplanet.org/bestpractices-for-flat-design-6e7a6997805>. Web visitada el 13/02/2019.

Costa, J. (2007). Diseñar para los ojos. (1a. ed.) Barcelona: Gràfic. Granollers.

Fernández Rincón, A.R. (2019). El legado de la Bauhaus en la identidad visual gráfica de las organizaciones: ideología de lo plano y flat design. Revista Pensar en la Publicidad, 13, 65-85.

Flores, J., García, E., & Rodríguez, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Editorial Aljibe.

Ghinaglia, Daniel (2009). Taller de Diseño Editorial. Entre corondeles y tipo. Recuperado de: https://www.palermo.edu/dyc/encuentro-virtual/pdf/ghinaglia_daniel.pdf. Web visitada el 30/09/2021.

Guía de Apoyo para la Elaboración del Análisis Funcional (2012). Chile Valora. Comisión Sistema Nacional Certificación de Competencias Laborales. Chile: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/certificacion/ChileValora_GuiaApoyoAnalisisFuncional.pdf

Haslam, Andrew (2007). Creación, diseño y producción de libros. Blume. Barcelona, España.

Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2003). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Caracas. Pedagógica.

Mique. (2015). Diseño gráfico plano o flat design. <http://www.mique.es/disenio-grafico-plano-o-flatdesign/>. Recuperado: 13/02/2019

Stellman, J. (1998) Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Recuperado de: <https://www.insst.es/documents/94886/161958/Cap%C3%ADtulo+29.+Ergonom%C3%ADa>. Web visitada: 09/12/21

Suárez-Barros, A (2015). Correlaciones entre Variables de Salud Mental, Bienestar Subjetivo, Engagement y Síndrome de Burnout, en Teletrabajadores tutores virtuales. Colombia. Tesis de Maestría, Universidad del Norte, (2015).

Zeegen, L. (2009). Principios de ilustración. (1a. ed., 3ra. Tirada) Singapur: Gustavo Gili, SL.

EL CONSTRUCTIVISMO ACTUAL Y LA NECESARIA REFLEXIÓN EN TORNO A SU APLICACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA.

CURRENT CONSTRUCTIVISM AND THE NECESSARY REFLECTION ABOUT ITS APPLICATION IN DIDACTIC PLANNING.

Juana M. Francisco Vásquez.¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo de planificación didáctica que integra los principios y conceptos explicativos de los enfoques constructivistas actuales mediante un diálogo bidireccional, no jerárquico, para dar un significado al plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes, se ha utilizado una metodología de tipo bibliográfico, que consistió en la búsqueda de información en bases de datos académicas y textos especializados. La revisión centró su atención en la búsqueda de los conceptos fundamentales, los principios sostenidos y los principales representantes.

Palabras clave: Constructivismo, Planificación, Didáctica, Aplicación.

Abstract

This article aims to present a model of didactic planning that integrates the principles and explanatory concepts of current constructivist approaches through a two-way, non-hierarchical dialogue. This dialogue gives meaning to the action plan that the teacher implements to achieve learning outcomes. A bibliographic methodology was used, involving the search for information in academic databases and specialized texts. The review focused on identifying fundamental concepts, upheld principles, and key proponents.

Keywords: Constructivism, Planning, Didactics, Application.

Introducción

El presente trabajo se desprende de mi proyecto de investigación en curso Ambientes innovadores de aprendizaje: realidad, desafíos y oportunidades, de los docentes, estudiantes y padres, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Abierta Para Adultos -UAPA-.

¹Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de la UAPA, República Dominicana. Correo electrónico: juanafrancisco2486@gmail.com

Reflexionar sobre los ambientes de aprendizaje innovadores, nos obliga a reflexionar sobre los enfoques del constructivismo actual, porque si bien es cierto que el desarrollo teórico constructivista está encaminado a dar las explicaciones, a poner de manifiesto y describir el proceso de aprendizaje humano y no a la prescripción del mismo, éste supone el fundamento necesario para el desarrollo de un modelo didáctico adecuado de carácter prescriptivo, cuyo propósito sea crear un espacio en el que los estudiantes interactúen, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido.

Pese a todas las diferencias entre las diversas miradas constructivistas, hay algo en común que subyace en todos los constructivismos: la postura epistemológica. En la perspectiva epistemológica constructivista el ser humano deja de ser un receptáculo pasivo o un ente meramente reactivo y en su lugar, sostiene que el conocimiento es el producto de la actividad cognitiva, experiencial o subjetiva del sujeto, en contraste con la perspectiva epistemológica objetivista (realismo, conductismo, idealismo) que considera el conocimiento es el producto de la asociación entre estímulo y respuesta, de forma tal que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada y al final el conocimiento se obtiene por la suma de las informaciones que se va construyendo de forma lineal independiente del sujeto cognoscente.

El objetivo de este artículo es presentar un modelo de planificación didáctica que integra los principios y conceptos explicativos de los enfoques constructivistas actuales mediante un diálogo bidireccional, no jerárquico, para dar un significado al plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes (Tobón, 2010: 246).

Si consideramos que las relaciones entre las teorías pedagógicas y la realidad escolar constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora escolar y el desarrollo profesional docente y que la investigación sobre este complejo campo desde el punto de vista didáctico, aún no está aún muy desarrollada (Álvarez, 2012), este artículo es un aporte a la necesaria reflexión en torno a la aplicación del constructivismo en el campo educativo, que en nuestro caso queda plasmado en la planificación e implementado con la estrategia didáctica que desarrolla en el aula.

Desarrollo Temático

Para conocer los principios y conceptos constructivistas actuales en el campo educativo se utilizó una estrategia metodológica de tipo bibliográfico, que consistió en la búsqueda de información en bases de datos académicas y textos especializados. La revisión centró su atención en la búsqueda de los conceptos fundamentales, los principios sostenidos y los principales representantes.

Sin ánimo de ser exhaustivo, la indagación centró su atención en los siguientes enfoques: Constructivismo radical, constructivismo cognitivo, constructivismo psicogenético y constructivismo sociocultural.

A continuación, se presenta una síntesis de cada uno de ellos.

Constructivismo Radical

Ernst von Glasersfeld destacado filósofo y epistemólogo estableció las bases fundamentales del constructivismo radical o constructivismo radical de base cognitiva. A continuación, se presenta su definición de constructivismo.

¿Qué es el constructivismo radical? Es un enfoque poco convencional del problema del conocimiento y el saber. Parte del supuesto de que el conocimiento, está en la cabeza de las personas, y que al sujeto pensante no le queda otra alternativa que construir lo que sabe a partir de su propia experiencia. Lo que hacemos de la experiencia constituye el único mundo en el que vivimos conscientemente. Puede clasificarse en muchos tipos, como cosas, yo, otros, etc. Pero todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos y aunque puedo encontrar razones para creer que mi experiencia puede no ser diferente a la tuya, no tengo forma de saber que es la misma. La experiencia y la interpretación del lenguaje no son una excepción. (Glaserfeld, 1984 p. 17)

En el estudio *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*, von Glasersfeld (1989) expone sus ideas fundamentales:

1. Realidad como construcción subjetiva. La realidad no existe en manera independiente al observador, sino que emerge a través del proceso cognitivo humano. Su explicación es la siguiente: aunque las sensaciones son directas por la vía de los órganos sensoriales, por lo tanto, son iguales para todos los individuos cognoscentes de esa realidad, cada sujeto le atribuye un sentido, un significado, un valor individual entonces se habla de la percepción. Cada uno de nosotros ve el mundo que quiere ver y cada visión concibe un mundo distinto. Todos recibimos la misma información, pero la percepción de nuestro aparato cognitivo hace que aprendamos de manera diferente. Según esta visión el individuo es el único responsable de sus pensamientos, de sus conocimientos y de sus acciones.

2. Concepto de construcción: El conocimiento se construye activamente a través de procesos cognitivos y de interacción con el entorno. Los individuos utilizan sus estructuras cognitivas existentes y las adaptan o reconstruyen a medida que se enfrentan a nuevas experiencias y desafíos.

3. Conocimiento como adaptación: El conocimiento es una herramienta para que el individuo se adapte y responda eficazmente a su entorno.

4. Papel activo del individuo: El individuo desempeña un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. El aprendizaje no es un proceso pasivo de recibir información, sino un proceso activo de construcción y reconstrucción personal.

5. Importancia del lenguaje y la comunicación: El lenguaje es un medio para expresar y compartir ideas, y a través de la interacción lingüística, los individuos pueden construir significados y negociar la comprensión

Otro autor fundamental del constructivismo radical es el biólogo y filósofo chileno, Humberto Maturana conocido principalmente por su contribución a la teoría de la autopoiesis y por su enfoque constructivista en la biología y la epistemología.

Maturana (2004) propuso el concepto de autopoiesis, que se refiere a la capacidad de los sistemas vivos de autogenerarse y mantenerse a sí mismos a través de la interacción con su entorno. Maturana y Valera en su libro *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, afirman que los organismos vivos se caracterizan por su capacidad de producir y mantener continuamente sus propios componentes, y esta autopoiesis es la base de su organización y funcionamiento.

Maturana como todos los constructivistas sostiene que el conocimiento no es una representación objetiva de la realidad externa, sino una construcción subjetiva que surge de la interacción entre el organismo y su entorno. Argumenta que el conocimiento se forma a través de la experiencia vivencial y no puede separarse del observador que lo construye.

En el ámbito de la educación, Maturana aboga por una educación basada en la confianza, el respeto mutuo y la generación de un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje.

Constructivismo Cognitivo

El paradigma cognitivo surgió como respuesta a las teorías conductistas. El constructivismo cognitivo establece un paralelismo entre el cerebro humano y los computadores: el cerebro es un órgano de procesamiento de información y los computadores son máquinas diseñadas para el procesamiento de la información.

A continuación, se expondrán los conceptos fundamentales del Constructivismo Cognitivo a partir del texto Enseñando a Aprender, escrito por Poggioli (2005).

Para comprender como aprende el ser humano, es necesario saber cómo funciona el sistema de memoria. La memoria es la capacidad para registrar, retener y recuperar información. El cerebro registra la información procedente del contexto mediante un proceso de codificación. Una vez codificada procede a almacenarla, es decir, la guarda y conserva para cuando la necesite y finalmente realiza el proceso de recuperación que permite localizar la información que tiene almacenada en la memoria. Sólo se podrá evocar la información que haya sido codificada y almacenada. Por lo tanto, sólo se recordarán aquellos eventos en los que se dieron los tres procesos.

Poggioli, asume el modelo propuesto por Atkinson y Shiffrin para explicar la estructura del almacenamiento de la memoria: los Registros Sensoriales (RS), la Memoria a Corto Plazo (MCP) y la Memoria a Largo Plazo. Los Registros Sensoriales (RS) llegan al cerebro a través de los sentidos, es una memoria muy breve e inmediatamente desaparece o se transmite a la MCP. En ella se almacena lo que sucede en el aquí y el ahora, ante lo cual se tiene que reaccionar en tiempo real, como, por ejemplo, percibir el olor de una flor, o el canto de un ave.

La memoria a corto plazo, también llamada memoria operativa o memoria de trabajo, mantiene información en la mente no estando dicha información presente, puede manipular esa información permitiendo intervenir en otros procesos cognitivos superiores y comparar la información que se recibe con la que está almacenada en la memoria a largo plazo (MLP); esta es recuperada y llevada a la MCP de manera que la unidad de información se aparee con la otra y pueda ser así reconocida. Este tipo de memoria almacena cantidades limitadas de información por un tiempo breve.

La memoria a largo plazo permite almacenar la información de forma duradera. En ella se consideran dos tipos de procesos diferentes: la memoria procedimental, que está vinculada con el aprendizaje de diversas habilidades y se activa de modo automático; como, por ejemplo, montar en bicicleta o conducir un automóvil, que se almacena de forma inconsciente. La memoria explícita o declarativa, por su parte, está asociada a la consciencia o, al menos, a la percepción consciente. Incluye el conocimiento objetivo de las personas, los lugares y las cosas y lo que ello significa para la persona.

El foco de estudio en el paradigma cognitivo lo constituyen la descripción y explicación de las representaciones mentales, para determinar el papel que juegan éstas en la producción de las acciones y conductas humanas. Los esquemas son patrones organizados de pensamiento e ideas preconcebidas, es una forma particular de pensar y de ver el mundo que guía las emociones y condiciona la conducta de una persona de manera inconsciente. Los esquemas pueden ser representados gráficamente por medio de los mapas mentales, mapas conceptuales, infografías, entre otras formas de representación.

Los símbolos son representaciones visuales, auditivas o enácticas que no guardan una relación de semejanza con la idea representar, sino una relación conceptual y metafórica. Por ejemplo, los símbolos para identificar a una mujer y un hombre. Las imágenes son las visualizaciones de un contexto y una realidad que acontece en nuestra mente como, por ejemplo, me imagino mi alegría cuando abra el regalo de cumpleaños.

Uno de los conceptos fundamentales de la psicología cognitiva es la metacognición, la cual se vincula a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Se refiere al conocimiento, concientización, control y a la naturaleza de los procesos de aprendizaje.

Otro de los conceptos fundamentales del enfoque cognitivo es el aprendizaje significativo formulado por Ausubel (2002). Según este autor, el aprendizaje significativo es el producto de la interacción entre el conocimiento existente que tiene el aprendiz y el conocimiento nuevo, que adquiere significado y a la vez, la estructura cognitiva del aprendiz se modifica, por un proceso de re-significación de lo ya adquirido, con conocimientos más diferenciados y estables. Ausubel define la “estructura cognitiva” como el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Por tanto, la teoría del aprendizaje significativo está basada en la existencia de unos conocimientos previos en la estructura cognitiva del aprendiz, que sirven como ideas ancla para que nuevos conocimientos adquieran significado. El aprendizaje se basa entonces, en el proceso de categorización mediante el cual la inteligencia humana busca clasificar su entorno en clases significativas de hechos, tratando cosas distintas como equivalentes.

En el proceso de categorización o conceptualización, se produce la formación de conceptos, la toma de decisiones y la realización de inferencias. En este proceso, el aprendiz construye conocimientos, genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias, por ejemplo, el gato, el perro y el pájaro son animales y por tanto nacen, crecen, se multiplican y mueren. Según sus propias categorías, este proceso se va modificando a partir de la interacción con el ambiente. Por lo tanto, los estudiantes deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. (Guilar, 2009)

Constructivismo psicogenético

Constructivismo psicogenético es una influyente teoría en la psicología del desarrollo y en la educación, propuesta por Jean Piaget. La idea central del constructivismo psicogenético es que el conocimiento no es simplemente transmitido o absorbido pasivamente, sino que se crea y se desarrolla a medida que las personas exploran, experimentan y resuelven problemas. De allí que, si el conocimiento es un proceso que solo tiene sentido ante situaciones de cambio, entonces, aprender es en parte saber adaptarse a esas novedades.

La teoría explica cómo los individuos construyen activamente su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno y la adaptación constante de sus esquemas mentales.

Para Piaget (1977) los esquemas mentales son estructuras cognitivas o patrones de pensamiento en las que se organizan y almacenan las experiencias y los conocimientos acumulados de una persona y actúan como marcos de referencia que influyen en cómo percibimos, organizamos y asimilamos una nueva información.

Los esquemas mentales pueden ser muy variados y específicos. Algunos ejemplos incluyen esquemas para objetos físicos (como la noción de "pelota" o "automóvil"), esquemas para conceptos abstractos (como "justicia" o "amor"), y esquemas para procesos mentales (como la resolución de problemas matemáticos). Estos esquemas influyen en cómo los individuos interpretan el mundo y cómo abordan situaciones y desafíos.

Piaget (1977) explica la dinámica de adaptación a través de tres conceptos: los esquemas mentales y los procesos de asimilación y de acomodación.

Los esquemas mentales son como los "bloques de construcción" cognitivos que representan categorías de conocimiento y experiencias. Pueden ser simples, como un esquema mental para "perro" o "manzana", o más complejos, como un esquema mental para "juego de construcción" o "juego de roles".

Una nueva situación desequilibra o crea un conflicto cognitivo al individuo, porque la información no se ajusta fácilmente a sus esquemas mentales existentes y lo motivan a adaptar sus esquemas para resolver esos desequilibrios. Como los esquemas mentales son flexibles, el individuo se adapta mediante dos procesos interrelacionados:

Asimilación: Implica incorporar nueva información o experiencias dentro de un esquema mental existente. Por ejemplo, si un niño tiene un esquema mental para "perro" y encuentra un perro diferente a los que ha visto antes, asimilará esta nueva información dentro del mismo esquema mental de "perro". Su estructura cognitiva se ha enriquecido, se adaptó (aprendió) por ampliación del esquema cognitivo previo

Acomodación: Implica modificar o crear nuevos esquemas mentales para acomodar información que no encaja en los esquemas existentes. Si un niño encuentra una ardilla y observa que tiene características similares a las de los gatos que conoce, pero no encaja en este esquema porque los gatos no toman el alimento con sus patas, se da cuenta de que es diferente de un gato, puede crear un nuevo esquema mental para "ardilla" para acomodar esta nueva categoría de animal y lograr el equilibrio

Para Piaget el desarrollo cognitivo implica la construcción gradual y activa de esquemas mentales más complejos a medida que los individuos interactúan con su entorno y adquieren nuevas experiencias y conocimientos. A medida que los esquemas mentales se vuelven más sofisticados, también lo hace la capacidad de comprensión y resolución de problemas de una persona.

Otras de las características significativas de la teoría de Piaget son las etapas del desarrollo. Para él, el desarrollo cognitivo consistía en una reorganización progresiva de procesos mentales como resultado de la maduración biológica y la experiencia, por tal motivo hizo una propuesta de una serie de etapas llevadas a cabo por cambios cualitativos, las mismas que también contienen dos diferencias importantes. La primera es que son invariables, lo que significa que suceden en el mismo orden, ninguna se puede omitir y la segunda es que son universales, ocurren en los niños de cualquier parte del mundo.

A continuación se presenta una síntesis de las etapas

.Sensoriomotor (0-2 años): Los bebés exploran el mundo a través de los sentidos y acciones motoras. Desarrollan la noción de permanencia del objeto y comienzan a formar representaciones mentales.

Preoperacional (2-7 años): Los niños adquieren la capacidad de representar mentalmente objetos y eventos, pero su pensamiento es egocéntrico y carece de conservación (entender que la cantidad no cambia aunque la forma lo haga).

Operaciones Concretas (7-11 años): Los niños desarrollan la capacidad de realizar operaciones lógicas en objetos concretos y comprenden la conservación y la reversibilidad.

La cuarta y última etapa corresponde a la de operaciones formales (12 años en adelante): Piaget y Inhelder (1956) expresaron las siguientes características del pensamiento formal:

- Desarrollo de la lógica proposicional. Con una sola proposición reconoce que solo tiene dos posibilidades: verdadera o falsa. El dominio de estas habilidades faculta al sujeto para descubrir falacias en un razonamiento o para proponer un razonamiento apropiado.
- Desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo: Observa la secuencia de hechos que se repiten, formula hipótesis, determina como compararlas con los hechos y excluye las que resulten falsas. El pensamiento hipotético-deductivo parte de una suposición (hipótesis) y luego sigue un proceso lógico para llegar a una conclusión específica que puede ser probada empíricamente.

- Razonamiento combinatorio se refiere a la capacidad de pensar en causas múltiples. El sujeto puede buscar información, analizar los hechos, evaluar su incidencia, jerarquizar las causas y proponer soluciones.

Un elemento importante que planteaba Piaget es el aprendizaje por descubrimiento, lo que significa que los niños aprenden de mejor forma cuando exploran y practican. En el salón de clase el aprendizaje debe estar centrado en el alumno, siendo este el protagonista de dicho proceso, el cual debe darse por medio del descubrimiento y el acto de aprender activamente, por lo que se podría decir que son las claves de la educación infantil. Otro aspecto muy importante es la maduración biológica y el desarrollo por etapas, por eso se debe enseñar a cada niño en el momento propicio cierta información o conceptualización.

De acuerdo con esta perspectiva, el maestro no debe enseñar, sino que debe ser un facilitador de aprendizaje, por lo que dentro del aula debe evaluar qué nivel de desarrollo tiene cada niño para trazar tareas apropiadas, utilizar técnicas que permitan descubrir situaciones centrándose en el aprendizaje, más que en el resultado final, fomentar también actividades colaborativas donde los niños aprendan unos de otros e impulsar situaciones que ayuden al niño a replantearse sus esquemas mentales.

Constructivismo Sociocultural

El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera. Esta definición ha sido interpretada de diversas maneras de acuerdo con los diferentes paradigmas o enfoques pedagógicos. Desde el enfoque socio-constructivista, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción social. Los niños desarrollan paulatinamente nuevas y mejores habilidades cognitivas, porque están inmersos en su vida familiar, comunitaria y escolar interactuando con adultos y sus pares.

De allí que Vygotsky propone dos funciones; primero, en el ámbito social, para después actuar en la esfera de lo personal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas -interpsicológica- más adelante, en el interior del propio niño -intrapsicológica.

Para Vygotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje y no a la inversa, lo que significa que para que exista desarrollo el ser humano debe aprender primero. (Coll, 1983)

La primera función o aprendizaje interpsicológico (se realiza en el ambiente social, entre personas). Se da a través de un proceso que llamó de mediación y para que se efectúe se utilizan elementos mediadores, los cuales son de dos tipos: las herramientas que modifican el medio y los símbolos o mediadores culturales. Un ejemplo de ello es cuando una mamá enseña al niño a tomar sopa para lo cual utiliza herramientas (cucharilla, el plato) y símbolos (habla, gestos). Posteriormente, se desarrolla la función interpsicológica, que ocurre cuando el niño piensa en la sopa, sin tener presente el plato, ni a su mamá.

Sustentando lo expresado anteriormente, la teoría constructivista social de mediación de Vygotsky (1997) pone el énfasis en los mecanismos de influencia educativa donde la dimensión social del aprendizaje, lo que es un aspecto esencial. Este autor consideró que los niños construyen el conocimiento individualmente, pero antes ha comenzado este proceso junto con otros.

En este orden de ideas, la segunda función a la que se refirió Vygotsky fue la intrapsicológica. Como se expresó anteriormente, la función interpsicológica se refiere al desarrollo cultural del niño, a nivel social, es decir, entre personas, pero cuando pasa al nivel intrapsicológico, individual, se dice que el aprendizaje fue internalizado. Hasta tanto el niño no logre el proceso de internalización no ha logrado un verdadero aprendizaje.

Relacionando este tema con el plano educativo, Muñoz (2019) plantea que la mediación responde a las nuevas realidades que se observan en las aulas (cada vez más diversas), y a que, en la actualidad, la mediación se entiende como parte del aprendizaje. Se puede desarrollar, también, en los ámbitos de la comunicación, el aprendizaje, y los entornos sociales y culturales. Lo que significa que cualquier elemento que intervenga en ese proceso de interacción entre el individuo y en la zona de desarrollo, puede considerarse como mediador del aprendizaje.

En su teoría, Vygotsky nos refiere a las funciones mentales como los diferentes canales que permiten que el ser humano permanezca en comunicación constante con su medio interno y externo y distingue dos tipos de funciones mentales: las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores.

Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. Estas funciones mentales también aparecen en el mundo animal y permitan la supervivencia. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado. Las funciones mentales inferiores son: atención, sensación, percepción y memoria.

Vygotsky (1979) plantea que los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria se encuentran mediados por herramientas e instrumentos que son de creación social y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia. Dicha actividad se despliega en la esfera social, es decir entre la gente, en diadas, en grupos, en comunidades, de ahí que se la denomine intermental. (Wertsch, 1993)

Con el siguiente ejemplo se quiere aclarar la diferencia entre una función mental inferior y una superior. Cuando el niño llora porque siente hambre, esa expresión es el resultado de una función mental inferior, ya que es una reacción al ambiente, pero cuando llora para llamar la atención es un proceso comunicativo, que solo tiene sentido en la interacción con los demás. De este modo, el llanto se vuelve intencional, entonces el niño lo usa como instrumento para comunicarse, tratándose aquí de una función mental superior o la habilidad psicológica propia, personal o intrapsicológica. Por lo tanto, el desarrollo se da a medida que el individuo pasa la habilidad de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Lo anterior es el preámbulo para introducir a lo que Vygotsky llamó zona de desarrollo próximo (ZDP), que articula el aprendizaje con el desarrollo y permite terminar de comprender los procesos de internalización tratados. La ZDP es primordial en la teoría socioconstructivista, sobre todo en los análisis que con base en ella se hacen de las prácticas educativas y del diseño y desarrollo de estrategias escolares. Por tanto, en ella se enfatiza en las posturas de la línea pedagógica. Esta noción o concepto relaciona o integra primero, para su propia comprensión, el término de Zona de Desarrollo Real (ZDR) y, después las categorías de interacción social e internalización, así como la interrelación entre los procesos de aprendizaje y desarrollo.

De modo más específico, la ZDP se refiere a aquella en la que el niño muestra interés por interactuar, ya que está expuesto o cercano a, pero debe hacerlo con ayuda de otra persona, ya que no es capaz de hacerlo de forma independiente. Esta no solo puede ser alcanzada con la ayuda de un adulto, sino también, puede hacerlo con otro tipo de ayuda que Vygotsky denominó andamio. Un andamio es una ayuda que tiene el niño cuando está en la zona proximal. El andamio puede ser una herramienta como, por ejemplo, una lupa que utilice para saber cuántas patas tiene una hormiga o puede ser simbólica, como otro niño que sepa de hormigas, pero también puede ser un video sobre las hormigas.

Así mismo, Alcalá *et al* (2019) plantearon que el andamiaje, llevado a cabo con un proceso de evaluación formativa claro, permite saber a los estudiantes qué se espera de ellos como parte de las actividades de aprendizaje, les proporciona la posibilidad de reorientar sus acciones sin asociarlas a la calificación, y les dirige hacia una evaluación sumativa coherente, nada sorprendente y ajustada a un esfuerzo aceptado.

Resultados

Pese a todas las diferencias entre las diversas miradas constructivistas, hay algo en común que subyace en todos los constructivismos: la postura epistemológica: el conocimiento es el producto de la actividad cognitiva, experiencial o subjetiva del sujeto, en consecuencia, el sujeto nunca puede conocer la realidad como lo que es, solo le es posible ordenar los datos que ofrece el objeto en su marco teórico disponible.

Se ha presentado el marco teórico disponible que explica, pone de manifiesto y describe el proceso de aprendizaje humano a través de los diferentes enfoques, corresponde ahora determinar, prescribir y decidir una guía de actuación con los principios, argumentos, demostraciones o justificaciones de los diferentes enfoques que se muestren coherentes y útiles a los fines de enseñanza del docente en el aula y de aprendizaje de sus alumnos.

Siendo coherentes con el postulado constructivista como el sujeto construye activamente sus propias herramientas y símbolos para manipular de manera concreta (objetos físicos) o abstracta (objetos semánticos) el mundo externo y su concepción de sí mismo, nuestras propias herramientas son los útiles escolares, los equipos didácticos y tecnológicos, el mobiliario y el aula o los objetos semánticos son los planes de clase y las secuencias de aprendizaje que facilitan la formación de un individuo de acuerdo a las expectativas familiares, comunitarias y nacionales y nuestra concepción de docentes que valoran su profesión.

Principios Constructivistas en la Planificación de las Unidades de Aprendizaje.

La planificación de la unidad de aprendizaje es una organización previa de las actividades, los métodos y las estrategias didácticas que garantizan una secuencia de construcción y de complejidad del acto de aprender. Para su elaboración deben tomarse en cuenta los principios constructivistas que son coherentes o complementarios en los diferentes enfoques:

Constructivismo Radical

- Cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades, de su estado emocional y de las condiciones sociales y culturales donde se desarrolla.
- El individuo es el único responsable de sus pensamientos, de sus conocimientos y de sus acciones.
- El sujeto pensante construye lo que sabe a partir de su propia experiencia

Constructivismo Cognitivo

- El aprendizaje significativo solo puede generarse cuando los nuevos contenidos adquieren sentido a la luz de los conocimientos que ya se tienen.
- El cerebro registra la información procedente del contexto mediante un proceso de codificación, almacenamiento en la memoria de largo plazo y recuperación para cuando la necesite. Sólo se podrá evocar la información que haya sido codificada y almacenada.
- El aprendizaje se optimiza aplicando estrategias metacognitivas

Constructivismo psicogenético.

- La inteligencia humana es esencialmente adaptativa mediante tres funciones: asimilación, acomodación y equilibración.
- El sujeto que aprende es activo en la construcción de su aprendizaje, ya que mediante este proceso satisface la necesidad de equilibrar, dándole sentido al mundo que le rodea, al establecer una coherencia entre los viejos esquemas y sus nuevos esquemas cognitivos.

Constructivismo sociocultural.

- Los procesos psicológicos superiores del ser humano implican la utilización de instrumentos mediadores: las herramientas y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, por ejemplo, las TIC, mientras que el signo es un constituyente de la cultura por ejemplo, con el lenguaje.
- La teoría del constructivismo social propone que el alumno va adquiriendo conocimiento mediante interacciones con otros (plano interpsicológico, aprendizaje cooperativo) que luego internaliza sumándole su valor personal (plano intrapsicológico).

Estos principios tienen su expresión en las dimensiones que se prescriben para elaborar la planificación pedagógica. Las dimensiones son:

1. Colaboración y cooperación: este criterio de evaluación examina si los estudiantes están trabajando con otros en la actividad de aprendizaje, así como la calidad de esa colaboración. Cuando los estudiantes trabajan en colaboración aprenden las habilidades de negociación, la realización de acuerdos sobre qué es lo que debe hacerse, la distribución de tareas, a escuchar las ideas de otros y la integración de ideas en un todo coherente. Para ello la actividad debe requerir debatir un asunto, resolver un problema o crear un producto
2. Construcción de conocimiento: los estudiantes construyen conocimiento cuando en lugar de reproducir lo aprendido, a partir de los saberes que ya posee, con apoyo de los procesos cognitivos y urgidos por la situación generan nuevas ideas y formas de comprender que le permiten satisfacer las demandas de la situación planteada. Las actividades que requieren construcción de conocimientos les piden a los estudiantes que interpreten, analicen, sintetizen o evalúen información o ideas.
3. Uso de las TIC para el aprendizaje: este criterio se aplica cuando los estudiantes se ven obligados a utilizar las TIC para construir conocimiento directamente por ejemplo utilizan Google para buscar información científica, o indirectamente cuando usan el Twitter para conocer la opinión de la gente sobre un determinado tema, o Excel para analizar unos datos estadísticos.
4. Autonomía, planificación y metacognición: las actividades de aprendizajes deben darle oportunidades los estudiantes para adquirir habilidades de planificación, autonomía y metacognición a fin de que ellos mismos controlen la calidad de sus trabajos. El docente requiere la planificación al inicio de una unidad de aprendizaje y la metacognición al final de cada secuencia de aprendizaje Los profesores deben dar los criterios de evaluación por adelantado para calificar el trabajo de los estudiantes y así los estudiantes pueden evaluar la calidad de sus trabajos a medida que lo van completando
5. Resolución de problemas y creatividad: esta actividad de aprendizaje debe estar vinculada a lo que los estudiantes ven y hacen en el mundo real. La resolución de problemas ocurre cuando los estudiantes deben desarrollar una solución a un problema que es nuevo para ellos o completar una tarea para la que no han recibido instrucciones para hacerla, o diseñar un producto que reúne una serie de requisitos.

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades organizadas en función de objetivos educativos específicos que se realizan en un período de tiempo determinado. La secuencia didáctica puede dividirse en fases o momentos que son inicio, desarrollo y cierre, cada una de las cuales cumplen funciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, tiene características diferentes.

A continuación se presenta el esquema general prescrito según el enfoque propuesto

Descripción de los momentos de aprendizaje

Momento	Componentes	Descripción
---------	-------------	-------------

Inicio.	Estrategias mediadoras para iniciar una clase	Tienen como propósito comunicar a los y las estudiantes lo que aprenderán en la sesión, las actividades que realizarán para aprender, el tipo de agrupamiento, las formas de evaluación y las pautas de trabajo.
---------	---	--

No se da detalle solo en forma general

En el primer encuentro

Se da bienvenida, y se realiza una dinámica de presentación del grupo.

Encuentros subsiguientes

Saludos

Presentación de la unidad de aprendizaje: contenido, actividades, evaluación y pautas de trabajo

Creación de un clima emocional positivo Un clima escolar positivo permite que el alumno se sienta acompañado, seguro y fomenta su desarrollo.

Para ello puede:

Iniciar una conversación o una historia, un video para iniciar un diálogo con los estudiantes sobre las cosas que le gustan o disfrutan y cómo piensan ellos que aprovecharían el tiempo para aprender y pasarla bien con sus compañeros y su maestro.

Si ya lo ha hecho anteriormente insistir en la gestión de las emociones, las relaciones entre ellos y con su docente

Nivel real de conocimiento

Evaluación diagnóstica

- Exploración del nivel del conocimiento real, los conocimientos previos o estructura cognitiva

Su propósito es recuperar y activar los conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos previamente por el estudiante, con respecto a lo que se propone aprender al enfrentar una situación nueva

A través de preguntas o tareas como:

- Actividad focal introductoria
- Discusión guiada
- Actividad generadora de información previa
- Analogías
- Lluvia de ideas
- Conflictos cognitivos
- Mapa mental
- Mapa conceptual
- Ruleta preguntona

- Identificación de vacíos o de errores conceptuales. Con este conocimiento el docente estimula la reestructuración o cambio conceptual.

Aplicado en la enseñanza de las ciencias naturales facilita el reconocimiento por parte del estudiante de sus errores conceptuales, como producto de la intuición.

Construcción de conocimientos

Realización de actividades de construcción de conocimientos con estrategias de aprendizaje cooperativo.

El docente proporciona Andamiaje

El docente presenta la tarea (situaciones pedagógicas y recursos didácticos) y los estudiantes deben establecer los aspectos esenciales de la tarea que se debe realizar y definir la ruta a seguir para conseguir el objetivo.

Para ello, debe desarrollar habilidades cognitivas como analizar, sintetizar, interpretar, comparar, representar, clasificar, formular hipótesis, explicar-exponer argumentar, y habilidades emocionales como gestionar sus emociones, tener autonomía, autoestima, demostrar empatía y asertividad

Nivel de desarrollo Potencial

Transferencia a otros contextos

Evaluación formativa Aplicación del nuevo concepto a situaciones concretas, busca relacionarlo con otro concepto de su estructura cognitiva con el fin de lograr la transferencia.

La transferencia de los aprendizajes es una actividad cognitiva que requiere una profunda abstracción. Por ello, se sugieren las siguientes estrategias:

a) Presentan escenarios distintos a los trabajados en clase, aunque con una estructura de problemas similar. Los estudiantes deben aplicar el conocimiento trabajado en clase para resolver problemas, para los que no habían sido preparados anteriormente.

b) El docente diseña previamente los casos para que varíen en elementos superficiales y que en ellos se mantengan entre dos y tres elementos estructurales similares. Los estudiantes deben comparar y presentar las similitudes.

c) El profesor prepara el caso para ser transferido a un contexto específico ligeramente diferente a los casos estudiados en clase, pero sin instrucciones directivas y órdenes. En cambio, debe reconocer la perspectiva del estudiante mediante afirmaciones empáticas y ofrecer a los estudiantes con dificultades pistas para que ellos mismos generen soluciones.

Metacognición o autorregulación Realización de actividades después que tiene lugar el aprendizaje para optimizarlo. En el nivel de primaria el docente propone preguntas tales como:

¿Qué aprendí?

Conceptos, habilidades, valores, experiencias, métodos de trabajo

¿Cómo lo aprendí?

Cómo fue la comunicación y la ayuda recibida de los otros participantes, qué recursos y métodos se emplearon y cuáles faltaron, cómo se organizó el trabajo

¿Cómo llevar a la práctica lo que aprendí?

Explicar cuándo, cómo pueden ser utilizados estos aprendizajes o exponer cuándo se utilizaron los resultados obtenidos y posibles recomendaciones para su aplicación en otra oportunidad.

Culminación o cierre

Evaluación sumativa Valorar el nuevo aprendizaje, con el propósito de identificar en qué medida se cumplieron los aprendizajes esperados, conocer la zona de desarrollo potencial. Y si es sumativa signar un valor numérico o alfanumérico. Se realiza al final de la secuencia de aprendizaje.

El cierre debe recopilar evidencias de competencias (conocimiento, habilidades, actitudes y valores)

Se realiza mediante observación directa (lista de cotejo, escalas de observación, diarios de clase), rúbrica (niveles y dimensiones), intercambios orales, (exposición), ejercicios prácticos (proyectos, portafolio, ensayos)

Discusión

Las explicaciones constructivistas aunque se generan a partir de presupuestos teóricos diferentes no se contradicen en la fundamentación epistemológica, de allí que es posible determinar y organizar acciones específicas en la planificación pedagógica y en la secuencia didáctica para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje más eficientes.

Las explicaciones presentadas por los diferentes enfoques le dan sentido, profundidad y significación al quehacer docente: conoce el qué, el cómo, el por qué, el cuándo de cada acción, los resultados esperados, las estrategias compensatorias, etc. El docente tiene la libertad de seleccionar las estrategias que considere más pertinentes de acuerdo a los aprendizajes esperados y las competencias a desarrollar pero dispone de unos principios o dimensiones que guían el desarrollo de la planificación y la secuencia didáctica. La tarea del docente no es la aplicación de una técnica, por el contrario, es la aplicación de un conocimiento profesional.

Conclusiones

Con conocimiento de las teorías constructivistas y su aplicación efectiva en el aula los docentes comprenden cómo los estudiantes aprenden y procesan la información. Esto les permite adaptar sus métodos de enseñanza para abordar las necesidades individuales de los estudiantes, seleccionar estrategias y recursos didácticos para que los estudiantes mejoren la retención y la comprensión del contenido, diseñar evaluaciones más alineadas con los objetivos de aprendizaje.

En resumen, los docentes se conviertan en profesionales más efectivos y adapten su práctica pedagógica a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y de la sociedad en general.

Referencias

Álvarez, Carmen (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 2 • pp. 383-402 diseño curricular y didáctica. ECOE. Bogotá Colombia.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós. Recuperado el 08 de octubre de 2019, de <https://es.scribd.com/document/136293963/ausubel-adquisicion-y-retencion-delconocimiento-pdf>

Coll, César, et al. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1983. <https://shortest.link/mAj3>

Glaserfeld, E. von (1989) *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*, *Synthese* 80(1),121-140 (special issdue on education) en <https://vonglaserfeld.com/118>.

Guilar, Moisés Esteban. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educare*, 13(44), 235-241. Recuperado en 01 de abril de 2023, <https://shortest.link/mAli>

Inhelder, B., y Piaget, J.: *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent. Essais sur la construction des structures opératoires formelles*. París: P.U.F., 1955. Trad. cast, de M. T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

Maturana, H.R. (1980) *Biology of Cognition*, in H.R. Maturana & F.J. Varela (Eds.), *Autopoiesis and Cognition*, (5–58), Dordrecht/Boston: Reidel.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2004). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano en <https://www.amazon.com>

Muñoz Sanz, L. (2019). Escuela rural: una nueva realidad educativa. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/17354>

Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. (Trans A. Rosin). Viking.

Poggioli, Lisette (2005). "Estrategias de resolución de problemas." Libro 5. Serie Enseñando a aprender. (Segunda edición). Fundación Polar. Venezuela.

Tobón M (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo

Vygotsky, L. S. (1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. Visor Dis.

Wertsch, JV, Tulviste, P. y Hagstrom, F. (1993). Un enfoque sociocultural de la agencia. Contextos para el aprendizaje: Dinámicas socioculturales en el desarrollo infantil, 23, 336-356.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL: PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANA.
CURRENT SITUATION OF TEACHING-LEARNING IN THE VIRTUAL MODALITY: PERSPECTIVES FOR DOMINICAN HIGHER EDUCATION

Ana María Núñez Manzueta¹

<https://orcid.org/0000-0003-4463-3830>

Juan Canelón²

<https://orcid.org/0000-0001-9889-6121>

Resumen

El proceso de Enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior ha experimentado un gran cambio en las últimas décadas debido al avance de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). La modalidad virtual se ha convertido en una opción para docentes y estudiantes, por lo que es importante analizar la situación de esta modalidad en el proceso en la Educación Superior de la República Dominicana. A partir de este problema de investigación, el objetivo de este estudio fue analizar la situación actual del proceso de la enseñanza-aprendizaje virtual y las perspectivas para la Educación Superior dominicano. Se utilizó el método de análisis documental que permitió la interpretación de datos obtenidos en fuentes primarias y secundarias publicados en los últimos seis años como: marcos normativos, tesis doctorales y artículos científicos a partir del análisis de contenido. Se concluyó que los avances tecnológicos continuarán impulsando la innovación en la educación superior, proporcionando nuevas oportunidades para los estudiantes y mejorando la calidad de la enseñanza; así como que la modalidad virtual puede ser una alternativa eficaz a la educación tradicional, siempre y cuando se diseñe e implemente de manera adecuada y se preste atención a las necesidades de los estudiantes y docentes.

Palabras clave: proceso de enseñanza-aprendizaje, educación superior y modalidad virtual

¹ Universidad Católica del Cibao, La Vega, República Dominicana UAPA.
Correo electrónico: anamarianunezm@gmail.com.

² Doctor en Psicología. Magister en Salud Pública, Antropólogo. Director del Doctorado en Ciencias de la Educación. República Dominicana.UAPA.

Abstract

The teaching-learning process in Higher Education has undergone a great change in recent decades due to the advancement of Information and Communication Technology (ICT). The virtual modality has become an option for teachers and students, so it is important to analyze the situation of this modality in the process in Higher Education in the Dominican Republic. Based on this research problem, the objective of this study was to analyze the current situation of the virtual teaching-learning process and the perspectives for Dominican Higher Education. To this end, the documentary analysis method was used, which allowed the interpretation of data obtained in primary and secondary sources published in the last six years such as: regulatory frameworks, doctoral theses and scientific articles based on content analysis. The results showed that virtual education has provided unprecedented flexibility for teachers and students; However, some challenges associated with virtual education are also discussed, because it has experienced great growth in recent years and is expected to continue to do so. It was concluded that technological advances will continue to drive innovation in higher education, providing new opportunities for students and improving the quality of teaching; as well as that the virtual modality can be an effective alternative to traditional education, as long as it is designed and implemented properly, and attention is paid to the needs of students and teachers.

Keywords: teaching-learning process; Higher Education end Virtual modality

1. Introducción

La educación virtual ha experimentado un crecimiento notable a nivel global, impulsada por los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta modalidad educativa ha demostrado ser efectiva para superar barreras geográficas y temporales, brindando flexibilidad y accesibilidad a los estudiantes. Numerosas universidades a nivel global han adoptado la enseñanza-aprendizaje virtual como una valiosa herramienta. Sin embargo, el desarrollo eficaz de la educación virtual requiere de docentes debidamente preparados y lineamientos claros que orienten su labor.

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de entornos educativos en línea que promuevan el aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes. Para ello, es esencial que cuenten con habilidades tecnológicas y pedagógicas, así como con una sólida comprensión de los métodos y estrategias adecuadas para la modalidad virtual. Además, se deben garantizar recursos y tecnologías accesibles para todos los estudiantes, promoviendo la inclusión digital y la igualdad de oportunidades. La conectividad a Internet, los equipos informáticos adecuados y el soporte técnico son elementos clave para una participación plena en la educación virtual. Asimismo, es necesario adaptar los materiales existentes y diseñar estrategias de enseñanza que fomenten la motivación y el aprendizaje autodirigido de los estudiantes en el entorno virtual.

En sentido general, la educación virtual ha experimentado un crecimiento significativo en todo el mundo, brindando flexibilidad y accesibilidad a los estudiantes. Sin embargo, se requiere una preparación docente adecuada, lineamientos claros y la garantía de recursos y tecnologías para asegurar su efectividad. Es necesario continuar investigando y desarrollando prácticas pedagógicas innovadoras que se adapten a esta modalidad, promoviendo el aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

En este estudio, se analiza la situación actual del proceso de la enseñanza-aprendizaje virtual y las perspectivas para la Educación Superior en el contexto dominicano, a través de la revisión de fuentes primaria y secundaria. Se ha identificado: las temáticas estudiadas, los objetivos, los respectivos problemas de investigación, los principales aportes, los métodos y técnicas que fueron usados para el desarrollo de cada estudio, los participantes, las principales y las principales conclusiones, ofreciendo un panorama general de los procesos de enseñanza/aprendizaje desde la modalidad virtual. Dichos estudios han aportado nuevos conocimientos a la comunidad científica, pero al mismo tiempo dejan en evidencia que aún faltan cuestiones por atender para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje en línea.

Tal como señala García-Aretio (1999 y 2014), la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual están estrechamente relacionados con la educación a distancia. El autor enfatiza que existen diversos motivos que explican por qué la educación virtual y a distancia se posicionaron en distintos contextos del mundo. Entre ellos, destaca la limitada accesibilidad a la educación convencional en zonas rurales y diversas situaciones sociales, que han evidenciado la necesidad de las personas de continuar sus estudios a través de modelos y ofertas educativas virtuales, lo que ha llevado a repensar nuevas formas de enseñanza/aprendizaje.

Agrega García-Aretio que, la educación virtual ha evolucionado en tres etapas: educación por correspondencia, educación telefónica y educación telemática. La primera (desde 1800 hasta 1960) implicaba el envío de materiales impresos a los estudiantes; la segunda (desde 1960-a mediados de 1980) permitía la comunicación con el profesor por teléfono; y la tercera (desde 1980 hasta la actualidad) utiliza las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para una educación más interactiva y en línea.

A lo largo de su evolución, desde la educación por correspondencia hasta la educación telemática, se ha demostrado el potencial de las TIC para crear entornos educativos interactivos y en línea. No obstante, para garantizar su efectividad y calidad, es fundamental contar con marcos normativos que regulen y promuevan buenas prácticas en la educación virtual, asegurando la equidad, la calidad y la protección de los derechos de los estudiantes. Estos marcos normativos deben adaptarse constantemente a los avances tecnológicos y a las necesidades de la sociedad, fomentando el desarrollo de la educación virtual como una opción sólida y efectiva en el panorama educativo actual.

En ese orden de ideas, en República Dominicana, se han promulgado leyes como la Ley 139-01, que establece el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y la Ley 1-12, que implementa la Estrategia Nacional de Desarrollo. Además, el Reglamento 11-2006 del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, institucionaliza los programas de educación a distancia en instituciones públicas y privadas, la Resolución 14-2022 (2022). Estas medidas buscan mejorar y modernizar los sistemas educativos, fomentando una educación dinámica y actualizada en todos los niveles y áreas.

En República Dominicana, la educación virtual ha experimentado un notorio avance en las últimas décadas. A partir de la década de 1990, diversas instituciones educativas, como la Universidad Nacional Evangélica, la Universidad Abierta para Adultos, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, la Universidad Tecnológica de Santiago, la Universidad Autónoma de Santo Domingo y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, entre otras, han incursionado en la oferta de programas educativos en línea. Este crecimiento constante de la educación virtual ha demostrado ser una poderosa herramienta para democratizar el acceso a la educación en República Dominicana, abriendo nuevas oportunidades de aprendizaje y preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Sin embargo, el impacto de la pandemia de COVID-19; ha impulsado aún más el desarrollo de plataformas y herramientas digitales para respaldar la educación en línea en todo el país. Estas nuevas soluciones tecnológicas han permitido a los estudiantes y educadores adaptarse a la enseñanza remota, asegurando la continuidad del proceso educativo y facilitando el acceso a la educación en un entorno virtual. Además, se han implementado programas de capacitación para fortalecer las habilidades tecnológicas de los docentes y mejorar la calidad de la educación virtual.

En cuanto a, República Dominicana ha dado pasos significativos para modernizar y mejorar su sistema educativo mediante la promulgación de leyes y reglamentos que respaldan la educación virtual. El avance constante de la educación en línea ha demostrado ser una herramienta poderosa para democratizar el acceso a la educación, especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19. Estas medidas han permitido a estudiantes y educadores adaptarse a la enseñanza remota, garantizando la continuidad del proceso educativo y preparando a los estudiantes para los desafíos actuales.

La comunidad científica a nivel global ha estudiado la modalidad virtual desde diferentes perspectivas. De hecho, (Contreras, 2021); (Forero, 2022); (Jiménez, 2017); (Romero, 2022) y (Turpo, 2021) han investigado sobre la educación virtual como medio para mejorar las competencias genéricas de estudiantes y docentes; la competencia digital en estudiantes; la autorregulación en el proceso de aprendizaje; las estrategias para mejorar la educación virtual, y la propuesta de modelos de competencias de las (TIC) en la actuación del docente en su intervención didáctica, así como los procesos evolutivos asociados al desarrollo del Blended Learning (BL).

La educación virtual ha sido ampliamente estudiada a nivel global por investigadores como Contreras, Jiménez, Romero y Turpo, entre otros. Estas investigaciones han arrojado importantes hallazgos sobre el impacto de la educación virtual en el desarrollo de competencias tanto en estudiantes como en docentes. Se ha destacado la relevancia de la competencia digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia de la autorregulación en el aprendizaje, las estrategias para mejorar la educación virtual y la propuesta de modelos de competencias para la intervención didáctica del docente.

En el contexto dominicano, varios estudios han explorado la situación actual de la educación a distancia en educación superior, sus principales retos y desafíos, así como la necesidad de formar a los docentes, para que puedan enseñar y facilitar el aprendizaje a través de las TIC. Específicamente, el estudio realizado por Vásquez (2019) aborda estos temas. Además, Guillén (2017) nos aportó un sistema de evaluación para el componente pedagógico del entorno virtual. Estas investigaciones, en la educación superior de República Dominicana, han examinado la educación a distancia, sus retos y la capacitación docente, y el enfoque evaluativo para el entorno virtual.

Los estudios realizados por (Guillén, 2017 y Vásquez) han permitido tener una aproximación para la comprensión de la situación actual de la educación a distancia en la educación superior, los retos y desafíos que enfrentan los docentes, la importancia de la formación en el uso de las TIC, así como la relevancia de la evaluación pedagógica y la concepción teórico-metodológica en el diseño y gestión de recursos educativos. Estas investigaciones brindan una valiosa guía para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas que promuevan una educación virtual de calidad.

La investigación realizada se centra en analizar la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual y las perspectivas para la educación superior en República Dominicana. Se busca comprender los problemas abordados en la modalidad virtual, la forma en que se han tratado los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los aportes proporcionados por las investigaciones. Estas interrogantes orientaron el análisis en la revisión documental, con el objetivo de renovar y actualizar las políticas actuales de enseñanza virtual en la Universidad Católica Nordestana (UCNE).

Por consiguiente, el estudio de la situación actual de la enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual en la educación superior, implicó la consulta de documentos tanto a nivel internacional como en el contexto dominicano adquiere una importancia trascendental. La revisión de investigaciones doctorales ha proporcionado un marco sólido para encuadrar mi propia investigación doctoral. Estas investigaciones previas han puesto de relieve los desafíos que enfrentan los docentes, la necesidad de formación en TIC y la evaluación pedagógica en el entorno virtual. Este análisis crítico y fundamentado ha sentado las bases para mi propia indagación, aportando conocimientos valiosos y orientación en la búsqueda de respuestas en mi investigación doctoral.

En el contexto de la Educación Superior dominicana, surge la necesidad de examinar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual. Ante los desafíos y cambios acelerados, resulta crucial indagar en las perspectivas que existen para mejorar esta modalidad educativa. Por tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la situación actual de la enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual en la Educación Superior dominicana y cuáles son las perspectivas de mejora? Esta pregunta de investigación es de vital importancia para identificar oportunidades de mejora y promover una educación virtual de calidad en la Educación Superior dominicana.

La investigación actual se enfoca en analizar la situación y perspectivas de la enseñanza-aprendizaje virtual en la educación superior en República Dominicana. El objetivo es comprender los problemas abordados en la modalidad virtual, así como las estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los aportes proporcionados por las investigaciones existentes. Estas preguntas orientaron el proceso de análisis en la revisión documental y sirvieron de base para plantear el objetivo general de la investigación: analizar la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual y las perspectivas para la Educación Superior en República Dominicana.

2. Materiales y métodos

En este tipo de investigación, según Buendía et al (1999) tiene como objetivo recopilar y analizar información relevante y significativa sobre un tema específico para generar nuevos conocimientos o ampliar la comprensión existente sobre el tema. Este estudio se realizó a través de una investigación documental, con el objetivo de analizar la situación actual del proceso de la enseñanza-aprendizaje virtual y las perspectivas para la Educación Superior en el contexto dominicano. Para ello, se realizó una revisión de fuentes primarias y secundarias publicadas en los últimos seis años, tales como marcos normativos, tesis doctorales y artículos científicos.

La selección de las fuentes documentales se llevó a cabo mediante una búsqueda exhaustiva en bases de datos electrónicas como Google Académico, Scopus, Web of Science y Dialnet, utilizando palabras clave relacionadas con la educación virtual y la educación superior tanto a nivel internacional como en el contexto de República Dominicana. Se consideraron los estudios publicados entre los años 2017 y 2021, con el fin de obtener información actualizada y relevante sobre el tema de investigación. De manera que las unidades de análisis fueron los diversos documentos.

Una vez seleccionadas las fuentes documentales, se procedió a realizar un análisis de contenido, el cual consistió en la revisión detallada de cada uno de los documentos, la identificación de las temáticas estudiadas, los objetivos, los respectivos problemas de investigación, los principales aportes, los métodos y técnicas que fueron usados para el desarrollo de cada estudio, los participantes, las principales y las principales conclusiones. Se utilizó una matriz de análisis de contenido para sistematizar y organizar la información obtenida.

Posteriormente, se realizó una interpretación de los resultados y se elaboró un informe que resume los hallazgos más relevantes, destacando las principales conclusiones y recomendaciones para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en línea en la Educación Superior. En sentido general se siguieron los siguientes pasos:

1. Definición del tema de investigación de interés y relevancia para el objetivo de la investigación;
2. Búsqueda de información: se identificó y recopiló fuentes documentales relevantes y confiables para el tema de investigación;
3. Selección y evaluación de fuentes: dicha evaluación permitió la calidad y relevancia de la información obtenida, descartando aquella que no fue pertinente o de baja calidad;
4. Organización de la información: clasificar y organizar la información obtenida para poder analizarla y sintetizarla de manera efectiva;
5. Análisis y síntesis de la información: analizar y sintetizar la información recopilada para obtener resultados y conclusiones que sean relevantes para el tema de investigación;
6. Redacción del informe: presentar los resultados y conclusiones obtenidos en un informe de investigación, siguiendo una estructura lógica y coherente;
7. Citas y referencias bibliográficas: incluir en el informe de investigación las citas y referencias bibliográficas de las fuentes documentales utilizadas para asegurar la integridad académica y evitar el plagio.

El proceso de investigación se ha llevado a cabo de manera rigurosa y sistemática. Se ha definido un tema de investigación relevante y de interés, seguido de una exhaustiva búsqueda de información en fuentes confiables. La selección y evaluación de dichas fuentes ha garantizado la calidad y pertinencia de la información utilizada. Luego, se ha organizado la información de manera efectiva, seguida de un análisis y síntesis cuidadosos. Los resultados y conclusiones obtenidos se han presentado en un informe de investigación estructurado, acompañado de citas y referencias bibliográficas para salvaguardar la integridad académica. Este proceso integral ha permitido obtener conocimientos sólidos y respaldados para contribuir al avance del campo de estudio en cuestión.

3. Resultados y discusión

El problema investigado en el primer estudio, realizado por Forero (2022), de la Universidad de Antioquía en Colombia, se enfoca en el diseño e implementación de un modelo pedagógico para el aprendizaje en red, con el objetivo de orientar los programas de pregrado en la modalidad virtual de la Facultad de Comunicaciones y Filosofía. El enfoque metodológico utilizado es cualitativo, con un diseño de teoría fundamentada y un paradigma constructivista interpretativo.

Por otro lado, Garay (2022) indagó sobre las habilidades blandas de los docentes que trabajan en educación virtual durante una emergencia sanitaria global. El objetivo es analizar, describir e interpretar este fenómeno problemático desde la percepción de los participantes. El enfoque metodológico empleado es cualitativo, con un enfoque hermenéutico. Se realiza un análisis de la fundamentación teórica que condujo al establecimiento de categorías y subcategorías relacionadas con las habilidades blandas de los docentes.

Estos estudios evidencian cómo los enfoques cualitativos en la investigación educativa son herramientas valiosas para indagar en profundidad los aspectos pertinentes de los fenómenos estudiados, generando conocimientos de relevancia para el mejoramiento de la práctica educativa. Además, destacan la importancia de la diversidad de perspectivas y experiencias al diseñar e implementar modelos pedagógicos y al desarrollar habilidades docentes en la educación virtual.

Los aportes de cada investigación revelan la importancia de abordar aspectos específicos en el ámbito de la educación virtual. El estudio realizado por Forero (2022) destaca la relevancia de diseñar y poner en práctica un modelo pedagógico adecuado para el aprendizaje en red en la modalidad virtual. Esto contribuye a mejorar la calidad de los programas de pregrado en la Facultad de Comunicaciones y Filosofía, brindando pautas claras para la enseñanza en entornos virtuales.

Por otro lado, el trabajo de Garay (2022) se enfoca en explorar las habilidades blandas de los docentes que trabajan en educación virtual durante una emergencia sanitaria global. Esta investigación proporciona una comprensión más profunda de las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes en situaciones de crisis, y destaca la importancia de las habilidades blandas para enfrentar estos escenarios. El análisis de las categorías y subcategorías relacionadas con las habilidades blandas de los docentes permite identificar áreas de mejora y orientar el desarrollo profesional de los educadores.

En conjunto, ambos estudios ofrecen valiosos aportes para el campo de la educación virtual. El modelo pedagógico propuesto por Forero brinda una guía para la implementación exitosa de programas en línea, mientras que la investigación de Garay resalta la importancia de las habilidades blandas para los docentes en situaciones de crisis. Estos enfoques metodológicos cualitativos y constructivistas interpretativos y hermenéuticos permiten comprender en profundidad los fenómenos estudiados y generar conocimientos significativos para mejorar las prácticas educativas en el ámbito virtual. Ambos estudios demuestran el valor de la investigación en el avance y la calidad de la educación virtual.

En cuanto al estudio realizado por Romero (2022), se investiga el uso del blogger como competencia digital en el proceso de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa pública. El objetivo es determinar la correlación entre el uso de blogger, las competencias digitales y el proceso de aprendizaje. El enfoque metodológico utilizado es un diseño no experimental, y se recopilan datos mediante un método hipotético deductivo. Los resultados de la investigación contribuyen a la identificación de las influencias entre el uso de las bitácoras virtuales y la competencia digital desde una perspectiva interactiva, cooperativa y autónoma.

Estos estudios investigan diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual. El primero se centra en el diseño de un modelo pedagógico, el segundo en las habilidades blandas de los docentes y el tercero en el uso de herramientas digitales como el blogger. Cada uno de ellos utiliza enfoques metodológicos específicos para abordar sus respectivos problemas de investigación, aportando conocimientos valiosos en el ámbito de la educación virtual.

Desde un diseño no experimental de corte transversal, enfoque mixto y alcance descriptivo Contreras (2021) presentó un plan metodológico para mejorar la educación virtual. El aporte principal fue la estructuración de un plan metodológico que incluyó elementos como introducción, objetivos generales y específicos, fundamentación epistemológica basada en Vygotsky, desarrollo y evaluación. Por otro lado, Ramón (2021) investigó las competencias docentes en la educación telesecundaria, para ello usó un enfoque cualitativo, etnográfico-hermenéutico, de alcance descriptivo y observacional. Su investigación evidenció que el uso pedagógico de internet aún representa un desafío en la práctica docente, debido a la brecha de acceso a internet y la limitada utilización de recursos por parte de los profesores.

Por su parte, Turpo (2021) examinó la interacción didáctica y la construcción social del conocimiento en el aprendizaje mixto (Blended Learning), utilizando Perú como estudio de caso. Utilizó una metodología de revisión sistemática de literatura. Sus hallazgos reafirmaron la importancia de la virtualidad como espacio de construcción de aprendizajes, aunque también señaló la necesidad de fomentar la masa crítica y rediseñar programas que se desarrollen en ambas modalidades.

Los estudios realizados por Contreras (2021) y Ramón (2021) ponen de relieve los desafíos y las áreas de mejora en la educación virtual. Contreras propone un plan metodológico para mejorar esta modalidad educativa, destacando la necesidad de fortalecer aspectos fundamentales y abordar cuestiones epistemológicas. Lo que de algún modo se relaciona con lo planteado por García Aretio (2014 y 1999) y por Rama (2019). Por otro lado, la investigación de Ramón revela la persistencia de dificultades en el uso pedagógico de internet, especialmente debido a la falta de recursos y capacitación de los docentes. Estos estudios subrayan la importancia de una formación docente sólida y una infraestructura tecnológica adecuada para garantizar una educación virtual de calidad. Asimismo, los hallazgos de ambos estudios resaltan la necesidad de repensar los enfoques pedagógicos y la implementación de estrategias efectivas en el entorno virtual.

En un estudio realizado por Valladares (2021), se investigaron las perspectivas de docentes y estudiantes. Se utilizó un enfoque mixto y un corte transversal para examinar aspectos académicos como lineamientos, capacitación, evaluación y rendimiento académico. Los resultados resaltaron la falta de capacitación en el manejo de entornos virtuales y la necesidad de adaptar los métodos y la evaluación a la modalidad de enseñanza.

Por otro lado, Velandia (2021) propuso una formación en investigación educativa basada en competencias investigativas. Mediante un enfoque fenomenológico y el paradigma crítico del construccionismo social, se identificaron fortalezas y áreas de mejora en prácticas educativas, incluyendo el perfil estudiantil, estrategias, recursos y tutorías académicas. Estos hallazgos contribuyeron al rediseño del programa a través de la sistematización de experiencias en entornos virtuales de aprendizaje.

A partir de las investigaciones tanto de Valladares como de Velandia, Se identificaron fortalezas y áreas de mejora en prácticas educativas, incluyendo el perfil estudiantil, estrategias, recursos y tutorías académicas. Estos hallazgos contribuyeron al rediseño del programa a través de la sistematización de experiencias en entornos virtuales de aprendizaje. Ambos estudios resaltan la importancia de la formación docente y el diseño pedagógico para mejorar la calidad de la educación virtual.

Los estudios presentados abordan diferentes aspectos de la educación virtual y evidencian la importancia de la investigación educativa para mejorar la calidad y efectividad de esta modalidad de enseñanza. El abordaje metodológico empleados en los estudios de Forero, Garay y Valladares permiten una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados, generando conocimientos relevantes para la práctica educativa. La investigación educativa en los estudios aborda múltiples aspectos de la educación virtual, revelando su importancia para mejorar la calidad y efectividad de esta modalidad de enseñanza. Los enfoques metodológicos empleados brindan una comprensión profunda y generan conocimientos relevantes.

El estudio de Forero se centra en el diseño e implementación de un modelo pedagógico para el aprendizaje en red en la modalidad virtual, brindando pautas claras para la enseñanza en entornos virtuales. Esto contribuye a mejorar la calidad de los programas de pregrado en la Facultad de Comunicaciones y Filosofía. Por otro lado, el trabajo de Garay indaga sobre las habilidades blandas de los docentes en educación virtual durante una emergencia sanitaria global. Esta investigación destaca la importancia de las habilidades blandas para enfrentar situaciones de crisis y proporciona orientación para el desarrollo profesional de los educadores.

El estudio de Valladares, por su parte, examina las perspectivas de docentes y estudiantes en la educación virtual, resaltando la falta de capacitación en el manejo de entornos virtuales y la necesidad de adaptar los métodos y la evaluación a esta modalidad de enseñanza. Esto evidencia la importancia de la formación docente y el diseño pedagógico adecuado para garantizar una educación virtual efectiva.

Además, los estudios de Contreras, Ramón y Velandia abordan también desafíos y áreas de mejora en la educación virtual. El plan metodológico propuesto por Contreras destaca la necesidad de fortalecer aspectos fundamentales y abordar cuestiones epistemológicas. La investigación de Ramón revela las dificultades persistentes en el uso pedagógico de internet, debido a la falta de recursos y capacitación de los docentes. El estudio de Velandia propone una formación en investigación educativa basada en competencias investigativas, identificando fortalezas y áreas de mejora en prácticas educativas y contribuyendo al rediseño de programas en entornos virtuales de aprendizaje.

En sentido general, estos estudios resaltan la importancia de una formación docente sólida, el diseño pedagógico adecuado, la capacitación en el uso de entornos virtuales, y la adaptación de métodos y evaluación a la modalidad virtual. También subrayan la necesidad de abordar las habilidades blandas de los docentes y fomentar la diversidad de perspectivas y experiencias en el diseño e implementación de modelos pedagógicos. Enfatizan la importancia de una formación docente sólida, un diseño pedagógico adecuado, la capacitación en entornos virtuales y la adaptación de métodos y evaluación a la modalidad virtual, así como el abordaje de habilidades blandas de los docentes y la promoción de la diversidad de perspectivas y experiencias en los modelos pedagógicos. Estos elementos son fundamentales para el éxito y la calidad de la educación virtual.

Los estudios presentados demuestran la importancia de abordar diferentes aspectos en el ámbito de la educación virtual, como el diseño pedagógico, las habilidades blandas de los docentes, el uso de herramientas digitales y la formación docente. Los enfoques metodológicos cualitativos utilizados permiten una comprensión en profundidad de los fenómenos estudiados, generando conocimientos valiosos para el avance y la calidad de la educación virtual. La integración de estos aspectos en la educación virtual es crucial para su progreso y excelencia académica.

Los resultados obtenidos en estos estudios resaltan la necesidad de fortalecer aspectos fundamentales, como la capacitación en el uso de entornos virtuales, la adaptación de métodos y evaluación a la modalidad virtual, y la promoción de una formación docente sólida. También se destaca la importancia de abordar las habilidades blandas de los docentes, como un factor clave para enfrentar situaciones de crisis y garantizar una educación virtual efectiva. Los resultados enfatizan la importancia de fortalecer aspectos fundamentales: capacitación en entornos virtuales, adaptación de métodos y evaluación, y desarrollo de habilidades blandas docentes. Estos elementos son cruciales para afrontar crisis y asegurar una educación virtual exitosa.

Estos hallazgos subrayan la importancia de rediseñar enfoques pedagógicos y desarrollar estrategias efectivas en el entorno virtual, teniendo en cuenta la diversidad de perspectivas y experiencias. Al impulsar mejoras en la educación virtual, se busca proporcionar una experiencia de aprendizaje en línea de calidad, brindando pautas claras para la enseñanza en entornos virtuales y promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes. El rediseño de enfoques pedagógicos y la implementación de estrategias efectivas en el entorno virtual, considerando la diversidad de perspectivas y experiencias, tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación virtual. Estas mejoras buscan proporcionar una experiencia de aprendizaje en línea de calidad y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

4. Conclusiones

A partir de la información anterior, se puede concluir que en el ámbito de la educación virtual se están realizando investigaciones para mejorar los modelos pedagógicos y orientar los programas de estudio. El enfoque cualitativo utilizado en ambos estudios permite comprender y analizar fenómenos relacionados con la educación virtual, como el diseño de modelos pedagógicos y las habilidades blandas de los docentes. Estas investigaciones contribuyen a una mayor comprensión de los desafíos y oportunidades de la educación virtual, proporcionando bases teóricas y prácticas para su desarrollo y mejora.

Los resultados de la investigación contribuyen a identificar las influencias y conexiones entre el uso de las bitácoras virtuales y el desarrollo de competencias digitales, resaltando la importancia de enfoques interactivos, cooperativos y autónomos en el contexto educativo. Se ofrecen importantes conclusiones sobre la educación virtual. Existen propuestas de planes metodológicos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad.

Se evidencia la necesidad de brindar un itinerario de formación a los docentes que imparten cursos en modalidad virtual, que incluya estrategias de seguimiento, evaluación, la interacción, la comunicación y la flexibilidad propias de este tipo de enseñanza. Asimismo, se subraya la importancia de que los docentes desarrollen habilidades blandas para enfrentar los desafíos de la educación virtual, como el diálogo reflexivo, la resiliencia y la inteligencia emocional. Se destaca el potencial de la educación virtual para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Se destaca la importancia de contar con un modelo pedagógico sólido que oriente los cursos de pregrado en modalidad virtual. El diseño de este modelo debe basarse en metodologías cualitativas y enfoques constructivistas interpretativos para promover procesos formativos efectivos. Además, se resalta la posibilidad de utilizar recursos disponibles en Internet, así como aquellos creados por los propios participantes, para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se evidenció desafíos en el uso pedagógico de internet. Además, se reafirmó la importancia de la virtualidad en la construcción de aprendizajes, pero destacó la necesidad de fomentar la masa crítica y rediseñar programas. Se resaltó la falta de capacitación en el manejo de entornos virtuales y la necesidad de adaptar métodos y evaluación. Estos hallazgos contribuyen al rediseño de programas y a la sistematización de experiencias en entornos virtuales de aprendizaje.

Los enfoques cualitativos utilizados en estos estudios demuestran su utilidad en la investigación educativa, permitiendo una comprensión profunda de los fenómenos estudiados y generando conocimientos relevantes para mejorar la práctica educativa en entornos virtuales. Los resultados de estos estudios resaltan la importancia de abordar aspectos específicos en la educación virtual, como el diseño e implementación de modelos pedagógicos adecuados y el desarrollo de habilidades blandas de los docentes. Estos aspectos son fundamentales para garantizar la calidad y efectividad de los programas de pregrado en entornos virtuales.

Las investigaciones evidencian la necesidad de una formación docente sólida en el uso de herramientas digitales y en el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a la educación virtual. También se destaca la importancia de contar con una infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes.

Estos estudios ofrecen perspectivas y proyecciones para futuras investigaciones en el campo de la educación virtual. Se sugiere continuar explorando enfoques metodológicos innovadores, como la integración de herramientas digitales y la aplicación de teorías pedagógicas emergentes, para mejorar aún más la calidad y la eficacia de la enseñanza en entornos virtuales. Asimismo, se insta a seguir investigando y desarrollando estrategias para fortalecer las competencias digitales de los docentes y promover su capacitación en entornos virtuales.

Las conclusiones de estas investigaciones indican la necesidad de una capacitación adecuada en el manejo de entornos virtuales para docentes y estudiantes, así como la importancia de adaptar los métodos de enseñanza y evaluación a la modalidad virtual. Además, se destaca la relevancia de una formación en investigación educativa basada en competencias investigativas, que permita identificar y mejorar aspectos clave de las prácticas educativas en entornos virtuales. Estos hallazgos respaldan la importancia de actualizar programas educativos y sistematizar experiencias en entornos virtuales de aprendizaje para mejorar la calidad de la educación.

A pesar de los avances en la investigación sobre educación virtual, es importante destacar la necesidad de realizar estudios que rescaten las experiencias del docente que imparte o halla impartido clases en esta modalidad. Estas investigaciones podrían explorar en profundidad los desafíos y las oportunidades que enfrentan los docentes en entornos virtuales, así como identificar estrategias efectivas utilizadas por ellos para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Además, se sugiere incorporar enfoques metodológicos novedosos, como las prácticas discursivas de Spink y la teoría del construccionismo social de Gergen, para investigar la interacción y la construcción de significados en entornos virtuales de enseñanza. Estas perspectivas teóricas podrían ayudar a comprender cómo se generan y negocian los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los conocimientos, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como en las interacciones entre los propios estudiantes.

Al utilizar prácticas discursivas en futuras investigaciones, se podría analizar cómo se construyen los sentidos a través del lenguaje y cómo éstos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Además, la teoría del construccionismo social de Gergen podría proporcionar una fundamentación teórica sólida, para examinar cómo se construyen las identidades y las relaciones en estos entornos, y cómo estas construcciones influyen en la experiencia educativa, y por consiguiente en la generación de nuevos conocimientos.

Al fomentar la investigación que rescate las experiencias del profesorado y la incorporación de enfoques metodológicos innovadores como las prácticas discursivas y la teoría del construccionismo social, se podrían obtener conocimientos más profundos y contextualizados sobre la educación virtual. Estos estudios podrían contribuir al desarrollo de mejores prácticas pedagógicas y proporcionar orientación para la formación y el apoyo profesional del profesorado en entornos virtuales de enseñanza. Además, estos enfoques podrían abrir nuevas vías para comprender y mejorar la interacción y la construcción de conocimiento en los entornos educativos digitales.

Referencias

- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (1999). *Métodos en investigación en Psicopedagogía*: McGraw-Hill.
- Congreso de República Dominicana. (día de mes de 2012). *Ley Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. (Ley 1-12 de 2012)*. Do:1-94.

Contreras Cruz, G. A. (2021). Plan Metodológico de Estrategias Educativas para mejorar la Educación Virtual en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador 2020. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo.

Forero, X. (2022). Diseño e implementación de un modelo pedagógico para el aprendizaje en red, que oriente los programas de pregrado en la modalidad virtual de la Facultad de Comunicaciones y Filosofía de la Universidad de Antioquía [Tesis doctoral], Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Garay, C. M. (2022). Habilidades blandas de los docentes que laboran en educación virtual en estado de emergencia sanitaria global [Tesis doctoral], Universidad César Vallejo, Lima, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12692/81334>

García Aretio, L. (1999). La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Ediciones Rialp.

García Aretio, Lorenzo (2014). Bases, mediaciones y futuro de la Educación a Distancia en la Sociedad Digital: Síntesis. Madrid, España: Dykinson.

Guillén, J. A. (2017). Evaluación del aspecto pedagógico de la plataforma virtual: Aplicación de un modelo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) [Tesis doctoral], Universidad de Salamanca, España. <http://hdl.handle.net/10366/136890>

Jiménez, L. A. (2017). Diseño y validación de un modelo de competencias TIC docentes en Chile. Taxonomía para evaluar desempeños docentes en contextos educativos municipales de primer ciclo de básico.[Tesis doctoral], Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/10803/402469>

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2006). Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia: Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (República Dominicana). (2001). Ley No.139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. http://www.cne.gob.do/archivos/Leyes/ley139_01.pdf

Rama, C. (2019). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina. Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina, 1-162. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4551497>

Ramón, R. (2021). Competencias docentes para el uso pedagógico de internet en la modalidad de educación Telesecundaria. Estudio de caso del Municipio de Veracruz, México. [Tesis doctoral]. Universidad Veracruzana. <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/51783>

Resolución 14-2022 de 2022 [Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología]. Por la cual aprobó que a las instituciones de educación superior que imparten docencia en la modalidad presencial se le permite hasta un 25% en la modalidad a distancia, virtual o semipresencial. 31 de mayo de 2022.

Romero, R.M. (2022). Uso del blogger, uso digital en el proceso de aprendizaje en estudiantes de una institución de educación pública. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/97078>

Turpo Gebera, O. W. (2021). Interacción didáctica y construcción social del conocimiento en Blended Learning: Perú como estudio de caso. [Tesis doctoral], Universidad de Salamanca. <https://thesiscommons.org>

Valladares, M. A. (2021). Perspectivas de los docentes y estudiantes frente a la virtualización educativa como alternativa en tiempos de pandemia de COVID-19 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Central del Ecuador. [Tesis doctoral], Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/handle/10251/180345>

Vásquez, I. A. (2019). Competencias TIC en el Personal Docente Universitario Dominicano. Revista Académica de La Universidad Católica del Cibao, 1(1), 1-15. <https://www.intec.edu.do>

Velandia Mesa, C. (2021). La Investigación Formativa a través de la Sistematización de Experiencias en Ambientes Ulearning. [Tesis doctoral], Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es>

Vera, E. J. Z., Inga, C. V., Nizama, G. E. S., Santisteban, J. S. G., Salazar, E. J. A., & Villarreal, R. D. P. M. P. (2023). Desafíos del aula invertida para la educación universitaria en los Países Andinos. http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1199

LAS ALIANZAS COMO PROMOTORAS DEL DESARROLLO HUMANO, EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL DOMINICANA.

ALLIANCES AS PROMOTERS OF HUMAN DEVELOPMENT, IN DOMINICAN TECHNICAL-PROFESIONAL EDUCATION.

Aslini Ernesto Brito Gómez
Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana.
britoaslini@gmail.com y abrito@ucateci.edu.do

Resumen

artículo aborda la sistematización de la revisión de literatura y la descripción de experiencias de actores vinculados con los Institutos Politécnicos Salesianos dominicanos en relación a las alianzas como impulsores del Desarrollo Humano. Se analiza la conceptualización, las características y la influencia de convenios y entidades internacionales, así como la relevancia de esta estrategia desde la perspectiva de las capacidades y oportunidades humanas. Además, se exploran las ventajas y desafíos que enfrentan los actores en estas alianzas en el ámbito educativo. Asimismo, se examinan los tipos de alianzas y las racionalidades presentes en convenios, pactos y contratos en la Educación Técnico-Profesional Dominicana, con un enfoque en la participación multisectorial para el desarrollo de capacidades y oportunidades de actores como agentes de cambio. Se concluye que las alianzas contribuyen al crecimiento integral de los estudiantes y mejoran su empleabilidad, estableciendo una conexión entre la educación, las demandas laborales y la sociedad en general.

Palabras clave: Alianzas; Desarrollo Humano, Educación Técnico-profesional y Capacidades.

Abstract: This article addresses the systematization of literature review and the description of experiences of stakeholders linked to the Dominican Salesian Polytechnic Institutes regarding alliances as drivers of Human Development. It examines the conceptualization, characteristics, and influence of agreements and international entities, as well as the relevance of this strategy from the perspective of capabilities and human opportunities. Furthermore, it explores the advantages and challenges that actors face in these alliances in the educational sphere. Likewise, it examines the types of alliances and the rationalities present in agreements, pacts, and contracts in Dominican Technical-Professional Education, with a focus on multisectoral participation for the development of capacities and opportunities for actors as agents of change. It is concluded that alliances contribute to the comprehensive growth of students and enhance their employability, establishing a connection between education, labor market demands, and society at large.

Keywords: Alliances; Human Development; Technical-Professional Education and Capabilities.

1.- Introducción

Las alianzas, entendidas como relaciones proactivas entre entidades involucradas, constituyen un componente esencial en el panorama del desarrollo humano, desempeñando un papel fundamental en la búsqueda de ventajas competitivas (Díaz, 2017). Estas alianzas, que pueden adoptar diferentes modalidades como horizontales o verticales; de masa crítica o complementarias; de exploración o explotación, las cuales, por lo general, se desarrollan en un marco colaborativo que permite la movilización de recursos tangibles e intangibles para lograr objetivos de manera participativa, equitativa, transparente y mutuamente beneficiosa. Así, se erigen como una estrategia fundamental para alcanzar el desarrollo sostenible tanto a nivel nacional como internacional.

Al examinar los impactos de estas alianzas como un eje primordial en la política exterior a nivel global, desde su emergencia en el siglo XIX hasta los inicios del siglo XXI, se revela que estos efectos guardan una relación directa con los intereses y necesidades previamente definidos. Los planes de acción gubernamentales han evolucionado en consonancia con los ideales políticos, culturales y geográficos, así como las circunstancias históricas de cada nación. En este contexto, el poder ha influido en la racionalidad y en la toma de decisiones para establecer coaliciones de naciones con propósitos bélicos o de bloqueo, así como para la asociación de Estados con objetivos de protección.

La inclusión de las alianzas en las agendas estatales ha propiciado un fortalecimiento de estas conexiones a través de inversiones colaborativas y cooperativas, incluso involucrando al sector privado, trascendiendo así las fronteras nacionales y permitiendo a las organizaciones participantes adquirir una dimensión global.

No obstante, es crucial señalar que las concesiones y las racionalidades que han guiado estas alianzas han estado mayormente enfocadas en beneficiar a los inversionistas, primordialmente en términos económicos. Aunque se ha abordado de forma tangencial la promoción del desarrollo sostenible, la reducción de la pobreza, la ciberseguridad, el cambio climático o el fortalecimiento de capacidades, como indicadores de un desarrollo humano centrado en las personas, más allá del simple crecimiento per cápita de una nación.

Un cambio significativo en las concesiones, las racionalidades y las decisiones en torno a las alianzas se ha observado en América Latina y el Caribe a finales del siglo XX, con la inclusión de acciones estratégicas en los planes gubernamentales. Estas acciones emergieron de concilios regionales, alineándose con el emergente paradigma de cooperación para el desarrollo introducido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1994 (Desarrollo et al., 2017).

Este cambio reafirmó y nutrió las corrientes de transformación en la República Dominicana, impulsado por su participación en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1994) en Jomtien, Tailandia (1990). Este proceso culminó con la gestación de la reforma educativa más profunda del país a finales de 1991, mediante el lanzamiento del Plan Decenal de Educación (1992-2002). Dicho plan, resultado de amplias consultas y acciones participativas, promovió un proyecto nacional con diez metas específicas. Entre ellas, sobresalía la expansión significativa de la cobertura y permanencia en la educación básica, la adaptación curricular para brindar una educación de calidad acorde a las necesidades actuales y futuras, y la mejora sustancial de las condiciones sociales, económicas y profesionales de los docentes, con énfasis en el perfeccionamiento de la gestión pedagógica y administrativa. Todo ello se enmarcaba en la transición de los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje hacia un currículo de enfoque constructivista, resultado de consultas públicas, institucionales, internas y regionales. El objetivo era abordar la premisa de que la formación de ciudadanos trasciende la responsabilidad exclusiva de la escuela.

Este artículo persigue, en primer lugar, explorar el panorama actual de la investigación acerca de las Alianzas como impulsores del Desarrollo Humano. Se examina su conceptualización, características, la influencia de los convenios y las entidades internacionales promotoras, así como la relevancia de esta estrategia para el desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades. Adicionalmente, se abordan las ventajas y riesgos que enfrentan los actores de las instituciones involucradas en estas alianzas.

En segundo lugar, a través de esta revisión se analizan las racionalidades establecidas en los convenios, pactos y contratos en el contexto de la Educación Técnico-Profesional Dominicana, particularmente en lo que concierne a la participación de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) en representación de la participación comunitaria y su papel en el desarrollo de las capacidades de los actores como agentes de cambio. Esto se lleva a cabo considerando la funcionalidad y los factores de conversión en juego.

Este estudio se enmarca en un campo de convergencia entre investigaciones sobre alianzas para el fomento del Desarrollo Humano en la Educación Técnico-Profesional (ETP). En esta confluencia, se pueden encontrar valiosas contribuciones de estudios que han abordado las relaciones, racionalidades y decisiones en torno a las alianzas, como la Ley 47-20 de las Alianzas Público-Privadas de la República Dominicana (2020), así como otros estudios relevantes (Pérez, Jiménez, Ávila & Sallé, 2019; Moschetti, González & Martín, 2018; Díaz, Botero, Guzmán & Volpentesta, 2017; Gómez & Urriolagoitia, 2015; Gómes, Barnes & Mahmood, 2014; Cropper, Ebers, Huxham & Ring, 2011; Pittaway, Robertson, Munir, Denyer y Neely, 2004; Tennyson, 2003).

En el marco del Desarrollo Humano centrado en las personas, abordado desde la perspectiva de capacidades, se ha consultado diversas obras de autores destacados (Guzmán, Fernández y Martínez, 2017; Nussbaum, 2012; Robeyns, 2005; Alkire, 2002; Sen, 2000; Chambers y U Haq, 1995). Además, se han considerado investigaciones que analizan la Educación Técnico-Profesional en la República Dominicana (Arbizu, Alcaraz, Lajara, EDUCA, Eurosocial y IDEC, 2019; Bloj, Batista, Scheker, Fiszbein y Stanton, CEPAL, DGETP, MINERD 2018; Vásquez, 2017; Amargós, Fullan y Langworthy, 2016).

Estos estudios, junto con otras contribuciones relevantes, han sentado las bases para la metodología de investigación y una comprensión profunda de las interacciones que emergen de las alianzas en el contexto de estudio.

2. Metodología

Para llevar a cabo la revisión de la literatura, se empleó la metodología de investigación documental en su modalidad de "estado del arte", tal como propuso Molina (2005). Este enfoque fue abordado en tres etapas: contextualización, clasificación y categorización, complementadas por la asociación estructural del estado del arte mediante un análisis condensado en tres momentos: 1. Preparatorio, 2. Descriptivo y 3. Evaluativo.

2.1. Etapa Preparatoria

Esta fase incluyó las siguientes actividades:

1. Definición de objetivos y preguntas: En la introducción del artículo se establecieron los objetivos y las preguntas que guiarían la revisión.
2. Búsqueda bibliográfica: Se realizó a través de buscadores académicos como Academic Search, Dialnet, ERIC, Google Académico, Mendeley, Redalyc y Scielo. Se empleó una estrategia de búsqueda con palabras clave relacionadas con alianzas, educación técnico-profesional, desarrollo humano y enfoque de las capacidades en contextos latinoamericanos y dominicanos. Además, se consultaron fuentes confiables de organismos internacionales, entidades gubernamentales y congresos internacionales y nacionales.
3. Organización de información: Se revisaron y analizaron un total de 93 artículos. De estos, 13 estaban en idiomas distintos al español, 24 eran tesis de doctorado, maestría y especialización, 14 correspondían a trabajos de exposiciones y documentos oficiales, y 42 artículos conformaron la base bibliográfica para la revisión documental.
4. Redacción del artículo: Una vez definidos los objetivos y las preguntas de investigación, y organizada y analizada la información de las fuentes, se procedió a la redacción del artículo de revisión.

2.2. Etapa Descriptiva

Esta etapa de la revisión es de carácter descriptivo y se enfoca en la percepción de los actores del sector educativo técnico-profesional público, privado y de las organizaciones de la sociedad civil sobre las alianzas. También se analizan los aspectos jurídicos y legislativos que respaldan las alianzas, así como las experiencias vividas en su implementación, considerando los aspectos positivos y negativos. Se explora la racionalidad detrás del acceso y la realización de alianzas en el sector educativo y se examinan las intencionalidades acordadas para su implementación. La revisión tiene como propósito responder al supuesto central que motiva el trabajo, que sugiere que las alianzas establecidas en la educación técnico-profesional dominicana permiten integrar recursos tangibles e intangibles para promover efectivamente el desarrollo humano, en el marco del enfoque de las capacidades.

2.3. Etapa Evaluativa

En esta fase, se evaluaron los resultados obtenidos de la revisión. De los 93 trabajos consultados, 31 proporcionaron información relevante sobre alianzas en América Latina y el Caribe, y de esos, 5 trataron específicamente sobre el tema en la República Dominicana, contribuyendo a uno de los objetivos de la revisión.

En cuanto a las fuentes de investigación, 63 de ellas sirvieron para abordar los objetivos restantes. Se observó que el 36% de la información provenía de tesis, el 18% de trabajos de investigación internacionales, el 29% de publicaciones y documentos gubernamentales, y el 17% de publicaciones relacionadas con aspectos administrativos, acuerdos y contratos afines al tema, en distintas partes del mundo, con un enfoque en la región de América Latina y el Caribe.

En esta etapa, se destacó la escasez de información en las divulgaciones que vinculan las alianzas con el desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades, así como la participación de las organizaciones de la sociedad civil y el impacto de las alianzas en la mejora de la calidad de la educación técnico-profesional en la República Dominicana, tal como se evidenció en los actores involucrados.

3. Antecedentes

La antesala de la década de los años 90, estuvo marcada por desequilibrios e inestabilidades generadas como resultado de riesgos políticos y cambiarios, las imperfecciones de los mercados y la expansión de oportunidades en las finanzas internacionales. Estos factores influyeron significativamente en la capacidad de emisión de monedas de las naciones soberanas, así como en la formulación de políticas económicas, la imposición de impuestos, y la regulación de los flujos de personas, bienes y capital a través de sus fronteras.

Estos eventos resultaron en situaciones como falta de inversión, déficits fiscales, escasez de divisas, altas tasas de inflación y elevados niveles de desempleo. Estos factores contribuyeron a una de las peores crisis económicas a nivel mundial, que afectó severamente todos los sectores de la región estratificada de América Latina y el Caribe. En este contexto, surgió un alto endeudamiento externo que tuvo graves repercusiones en las finanzas públicas internas.

En respuesta a esta realidad, se vislumbró una oportunidad cuando en Londres tuvo lugar la desregulación y flexibilización financiera conocida como el "Big Bang financiero". Esta reforma implicó la eliminación de comisiones fijas para corredores y la separación de funciones en la toma de órdenes y ejecución de compras, esto permitió a las instituciones financieras en Europa realizar actividades de banca comercial y de inversión. Como resultado, las filiales de bancos comerciales extranjeros en Londres cumplieron requisitos para pertenecer al London Stock Exchange (LSE) o Bolsa de Londres. Esto generó mercados de capital más abiertos y competitivos, facilitando innovaciones financieras como opciones y futuros de divisas, bonos en múltiples monedas, fondos mutuos internacionales, entre otros instrumentos, a través de acuerdos de corto, mediano y largo plazo en formas de alianzas, coaliciones o asociaciones.

En este escenario, la República Dominicana, al igual que otros países de América Latina y el Caribe, estaba implementando políticas neoliberales recomendadas e impuestas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) como una estrategia para inyectar capital desde diversos sectores, incluido el sector privado transnacional. Según Moreta (2021), entre 1982 y 1986, el gobierno se enfrentó a un contexto caracterizado por crímenes, violaciones de los derechos humanos y explotación económica y social, beneficiando a sectores poderosos aliados al imperialismo de Estados Unidos. Estos factores se manifestaron en un alto costo de vida, crecimiento del endeudamiento externo, inflación de precios, explotación laboral y corrupción administrativa, entre otros aspectos, que también afectaron al sistema educativo y de salud.

El Banco Mundial, como resultado de la apertura económica surgida de tormentas financieras que afectaron a los países más desfavorecidos, recomendó un modelo que permitiera recibir recursos del sector privado. Esto allanó el camino para alianzas transnacionales que se consolidaron a través de normativas y leyes, como la establecida por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en 1962. Esta agencia promovió el espíritu emprendedor, impulsó infraestructuras, mitigó impactos climáticos y promovió un sistema de salud incluyente y eficaz.

Aunque las alianzas se han establecido en la República Dominicana desde hace un tiempo, la legislación formal solo comenzó con la Ley 1-12 de 2012, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Esta ley promueve la sinergia entre acciones públicas y privadas para alcanzar la visión del país. No obstante, se presentan debilidades y dificultades en su implementación, como falta de definición de roles, sistemas de seguimiento y evaluación, garantías y mitigación de riesgos. La Ley 47-20 de Alianzas Público-Privadas se promulgó para abordar estas cuestiones, asignando responsabilidad a la Dirección General de Alianzas Público Privadas (DGAPP).

4. Justificación

La Guerra Fría, que se extendió de 1948 a 1991, y la propagación del marxismo en el ámbito internacional generaron una profunda división en el contexto mundial. Este fenómeno tuvo un impacto significativo en América Latina y el Caribe, desencadenando un ciclo de luchas por la liberación nacional en la región. Uno de los hitos más notables fue la separación definitiva de Cuba del bloque liderado por los Estados Unidos, marcando un punto de quiebre al declararse como país socialista en 1959.

Frente a esta nueva realidad, a principios de la década de 1960, Estados Unidos tomó medidas para contrarrestar los avances del marxismo y mantener su influencia en los gobiernos pro estadounidenses en el cono sur. En este contexto, se lanzó el ambicioso plan estratégico conocido como "La Alianza para el Progreso". Este programa, que contó con un presupuesto de US\$ 20.000 millones, tuvo como objetivo principal liderar el desarrollo continental. Se focalizó en siete (7) puntos neurales: fortalecer las instituciones democráticas, acelerar el desarrollo económico y social sostenible, reducir la desigualdad entre los países industrializados, implementar planes de viviendas rurales y urbanas, promover la reforma agraria, garantizar salarios justos y condiciones laborales satisfactorias, erradicar el analfabetismo y estimular el crecimiento de la iniciativa privada junto con la estabilidad de los precios tanto internos como de exportación. Estos compromisos representaron un llamado a los países de América Latina y el Caribe a emprender cambios profundos en sus estructuras económicas, sociales y políticas, a través de esfuerzos propios y la colaboración externa, lo que dejó una marcada huella en la República Dominicana.

A pesar de que los eventos mencionados influyeron en los inicios de las alianzas en diversos ámbitos de la compleja realidad estatal en la República Dominicana, un análisis detallado revela la ausencia de investigaciones sistemáticas que documenten la génesis de estas alianzas en el país. Esta carencia es especialmente notoria desde la perspectiva de los actores involucrados en los procesos de establecimiento, desarrollo y evaluación del impacto de las alianzas con otros sectores, particularmente en el ámbito educativo y, más específicamente, en la Educación Técnico-Profesional.

Esta carencia resalta la importancia de estudiar las alianzas como uno de los temas más relevantes en el ámbito del desarrollo. El enfoque en fomentar las capacidades y oportunidades humanas enriquece la discusión. Se reconoce que una entidad o institución, cuando colabora con un sector externo a través de acuerdos, colaboraciones, cooperaciones o asociaciones, experimenta un mayor crecimiento en términos de conocimiento científico y tecnológico. Esto conduce a la generación de diversas actividades y proyectos viables que resultan de la integración y la participación activa de los actores como agentes de cambio, impulsando así el desarrollo sostenible de las comunidades (González y Martín, 2018).

Desde esta perspectiva, nuestra iniciativa se basa en el principio de que las instituciones educativas, para asegurar su permanencia y pertinencia, deben emprender actividades innovadoras. Para lograrlo, requieren recursos tangibles e intangibles, además de desarrollar capacidades y competencias que les permitan avanzar de manera más eficaz y eficiente ante las demandas presentes y futuras (Guzmán, 2017). Para lograr este objetivo, se necesita fomentar y promover la formación de alianzas interinstitucionales efectivas en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil. Esto permitirá aprovechar experiencias y estrategias para obtener los recursos necesarios a través de las alianzas (Naciones Unidas, 2030), creando así las condiciones para que las personas puedan disfrutar de la libertad para vivir la vida que valoran.

El valor de este estudio radica en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, aboga por la realización de investigaciones sistemáticas que consideren la perspectiva de los actores involucrados en el establecimiento de alianzas entre la educación técnico-profesional y otros sectores y actores relacionados. Estas alianzas desempeñan un papel crucial como impulsores del desarrollo humano y deben ser analizadas desde la óptica del enfoque de capacidades, que busca fortalecer las habilidades y oportunidades de las personas para mejorar su bienestar y calidad de vida. En segundo lugar, esta investigación a nivel doctoral está orientada a proporcionar a la Comunidad Salesiana dominicana un conocimiento que les sirva de motivación para continuar reduciendo las brechas generadas por las desigualdades, aprovechando la oportunidad que brinda la educación técnico profesional. Este enfoque se basa en los principios de religión, razón y amor, tan representativos de la filosofía de nuestro gran maestro Don Bosco.

5. Brechas y desafíos en la educación técnico-profesional en América Latina y el Caribe

Una de las notables dificultades que enfrenta América Latina y el Caribe radica en la marcada brecha educativa en comparación con sus contrapartes asiáticas y europeas. Esta disparidad se manifiesta en el persistente déficit en el desarrollo de habilidades, evidenciado por los resultados de las evaluaciones internacionales estandarizadas de estudiantes de nivel secundario. Un análisis de los resultados estudiantiles en la República Dominicana revela que estos se sitúan por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

En términos de capacidades institucionales, un diagnóstico llevado a cabo por la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) de la República Dominicana arrojó resultados significativos. En relación con la infraestructura educativa, solo el 74% cumple con las condiciones adecuadas, mientras que un 14% lo hace de manera parcial y un 12% carece de las condiciones requeridas. En cuanto al equipamiento, un 40% es adecuado, un 30% parcialmente adecuado y un 30% carece de equipamiento. En el ámbito docente, el 85% de los politécnicos cuenta con docentes cuyos perfiles son adecuados, un 8% presenta perfiles parcialmente adecuados y un 7% carece de perfiles adecuados (Plan Estratégico de Educación, 2017-2020). Estos hallazgos señalan una cantidad significativa de politécnicos con deficiencias en infraestructura y equipamiento para ofrecer un currículo acorde a las demandas de la Educación Técnico-Profesional.

Por otro lado, a nivel curricular, la Educación Técnico-Profesional en la República Dominicana prioriza ampliamente las demandas socioeconómicas del mercado laboral, enfocándose cuantitativamente en los indicadores de desarrollo humano. Sin embargo, se limita al no considerar los aspectos cualitativos de las personas. Esta aproximación favorece la cantidad y la calidad de las actividades realizadas, en detrimento de las condiciones humanas que las impulsan. Esto refuerza el adagio "Nadie es imprescindible", en un contexto que requiere un enfoque centrado en la persona para asegurar una vida digna. Además, es esencial reconocer las capacidades y oportunidades que las personas poseen a lo largo de su vida para tomar decisiones y actuar. Esto es particularmente relevante en una sociedad democrática que establece principios constitucionales fundamentales, como la vida y la salud, la razón práctica y el sentido de pertenencia, los cuales deben ser implementados por los gobiernos nacionales (Oyarzun Andrades, 2019).

Además, emergen otros desafíos en el contexto de estudio. La falta de acceso a oportunidades de capacitación afecta desproporcionadamente a los jóvenes con niveles educativos bajos (Fiszbein & Stanton, 2018). La débil relación con el sector productivo genera obstáculos en todos los niveles formativos, lo que distorsiona la alineación coherente entre la Educación Técnico-Profesional y las necesidades del mercado laboral (Fiszbein & Stanton, 2018). La carencia de oportunidades para enseñar habilidades socioemocionales esenciales para la empleabilidad de los jóvenes en situaciones vulnerables también es un problema (Fiszbein & Stanton, 2018). Además, la falta de información equitativa entre los actores del sistema genera una falta de datos que orienten adecuadamente la oferta y la demanda en la Educación Técnico-Profesional (Fiszbein & Stanton, 2018).

Esta falta de conexión efectiva con los empleadores se traduce en una inserción deficiente de los técnicos profesionales jóvenes en empleos que coincidan con sus competencias. Como resultado, un alarmante 55.3% de los jóvenes dominicanos se encuentran desempleados o inactivos al culminar sus estudios en centros educativos de ETP (EDUCA, 2018). Esta situación genera sentimientos de impotencia en los jóvenes, dando lugar a la ansiedad y a comportamientos violentos. Además, conduce a la emigración y a situaciones de calle que pueden ser inaceptablemente degradantes. En este contexto, los jóvenes se vuelven vulnerables a la delincuencia, la prostitución e incluso el narcotráfico (Vásquez, 2017). Lamentablemente, en algunos casos, estos jóvenes llegan al extremo de recurrir al suicidio.

6. Educación técnico-profesional en América Latina y el Caribe

La Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) juega un papel crucial en la igualdad, productividad y sostenibilidad de los países en América Latina y el Caribe, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para un crecimiento inclusivo. La EFTP se expande continuamente a través del desarrollo de competencias laborales y la creación de marcos institucionales para la formación a lo largo de la vida (UNESCO, 2022).

La EFTP se caracteriza por su enfoque práctico y teórico en campos ocupacionales específicos. En América Latina y el Caribe, la educación técnica está presente en niveles secundarios y superiores como educación formal, otorgando certificados y grados reconocidos (Cedefop, 2015). Sin embargo, la educación no formal, destinada a empleados o desempleados, no conduce a tales reconocimientos (Sevilla y Montero, 2018).

La expansión de la EFTP en la región fortalece la noción de capacidades al desarrollar competencias laborales que empoderan a los individuos y les permiten acceder a empleos de calidad, contribuyendo a la economía y sociedad. Además, al facilitar el acceso a la EFTP, se eliminan barreras y desigualdades, ampliando las oportunidades de desarrollo personal y profesional (Atienza, 2015).

En América Latina y el Caribe, las propuestas educativas y políticas en EFTP varían en enfoque y estructura, pero tienen puntos de convergencia en áreas como la oferta integrada, calidad, pertinencia y equidad en la formación, y la inclusión de grupos excluidos (UNESCO, 2022).

Para analizar el panorama de la EFTP en la región, con foco en la República Dominicana, se abordan aspectos como marcos institucionales, gobernanza, estructuras y políticas en cinco dimensiones: acceso, oportunidades laborales, calidad, equidad y género, y alianzas.

7. Marcos institucionales de la EFTP en América Latina y el Caribe

La institucionalidad de la EFTP varía según la modalidad y niveles. En educación técnica formal, está regulada por ministerios de educación bajo leyes generales. Algunos países tienen legislaciones específicas para la educación técnico profesional, mientras que otros cuentan con institutos de formación técnico-profesional para gestionar la política de EFTP (UNESCO, 2022).

En educación continua no formal, se gestiona a través de organismos dependientes de ministerios de trabajo. Su estructura se basa en comisiones con participación de representantes estatales, empresariales y laborales, con el objetivo de capacitar a personas para el mercado laboral y mejorar la productividad.

En la República Dominicana, el Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) y la Educación Técnico Profesional en el nivel secundario, bajo la Dirección de Educación Técnico-Profesional (DETP) del Ministerio de Educación, desempeñan roles cruciales en la formación técnica.

7.1. Gobernanza de la EFTP en América Latina y el Caribe

La gobernanza de la ETP en la región presenta diversidad en la descentralización de decisiones. En educación formal, planes y programas de nivel primario y secundario son impartidos por centros educativos, mayormente públicos, regulados por leyes de educación. La educación técnica superior tiene gobernanza heterogénea, con instituciones en universidades y otros especializados. La formación técnico profesional se ofrece tanto por entidades estatales como privadas.

7.2. Estructuras de la EFTP en América Latina y el Caribe

Las estructuras de la ETP varían según el nivel educativo. En educación técnica escolar, existen múltiples formatos, y en secundaria baja se brinda educación nivel 2 con programas prevocacionales. La educación técnica de nivel secundario responde a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2 y 3, y en algunos países se ofrecen salidas intermedias y títulos complementarios de profundización.

La estructura de la ETP en República Dominicana sigue la CNEF-A para el segundo ciclo de educación secundaria y la CNEF-P para estudios avanzados y orientación profesional.

8. Políticas de la EFTP en América Latina y el Caribe.

El documento presenta un análisis exhaustivo de las políticas de Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en América Latina y el Caribe, abordando cinco dimensiones clave: Acceso, Oportunidades Laborales, Calidad de la ETP, Equidad y Género, y Vinculación Interinstitucional (Alianzas). Se describen las acciones y enfoques adoptados en cada dimensión, con ejemplos de experiencias y estrategias en diferentes países de la región.

El enfoque en la mejora de la calidad, el acceso y la inclusión en la EFTP ha impulsado cambios institucionales, regulaciones y alianzas en la región. En la dimensión de Acceso, se resaltan programas de expansión y movilidad, como el uso de unidades móviles y programas de orientación en países como México, Argentina y Colombia. Se mencionan las ayudas financieras para estudiantes en varios países y se ejemplifica con la experiencia en República Dominicana, donde los Institutos Politécnicos Salesianos ampliaron el acceso a jóvenes vulnerables a través de acuerdos de colaboración.

La dimensión de Oportunidades Laborales destaca políticas para acercar la EFTP al mercado laboral, incluyendo modelos de aprendizaje dual en países como Brasil, Costa Rica y Chile. Se detalla cómo los Institutos Politécnicos Salesianos en República Dominicana han desarrollado programas formativos, alianzas y colocación de estudiantes en empresas para fortalecer la conexión con el mundo laboral.

En la dimensión de Calidad de la ETP, se abordan políticas de aseguramiento y formación docente en áreas técnicas y pedagógicas. Se mencionan planes de estudio de profesorado en algunos países y se destaca la necesidad de mejorar la formación docente en la región. Se observa que, a pesar de los esfuerzos, los docentes en República Dominicana presentan áreas de mejora según evaluaciones de desempeño.

La dimensión de Equidad y Género se centra en políticas para atender a poblaciones vulnerables, como rurales, indígenas y personas con discapacidad. Se resalta la inclusión de género en países como Argentina, Ecuador y México, y se describen las acciones en República Dominicana para promover la equidad de género a través de alianzas y normativas.

En la dimensión de Vinculación Interinstitucional (Alianzas), se expone cómo las alianzas entre diferentes sectores y actores se han convertido en herramientas para fortalecer las políticas educativas en la región. Se destaca la creación de asociaciones y grupos de fundaciones y empresas en varios países, como el Grupo de Institutos, Fundaciones y Empresas (GIFE) en Brasil. Se señala que el sector privado ha desempeñado un papel relevante en la educación y se menciona la creciente participación de organizaciones de la sociedad civil en las alianzas.

En general, el documento proporciona un análisis detallado y una síntesis de las políticas y acciones implementadas en la región en cada dimensión, respaldando los argumentos con ejemplos y experiencias concretas. Se abordan los desafíos y las oportunidades que enfrenta la región en el ámbito de la EFTP y se subraya la importancia de la colaboración interinstitucional para lograr mejoras sustanciales en la calidad educativa.

9. Alianzas en la modalidad de educación técnica profesional (METP): Caso: República Dominicana

En la República Dominicana, la conceptualización de alianzas en el marco legal se encuentra limitada a dos enunciados. Eprimero, respaldado por la Ley 1-12 de Estrategia Nacional de Desarrollo (END 2030), define las Alianzas Público-Privadas para el Desarrollo Sostenible (APPDS) como relaciones voluntarias, colaborativas y formales entre las instituciones públicas y una o varias entidades del sector privado empresarial, de la sociedad civil, del ámbito universitario o de la cooperación internacional (MEPyD, 2017).

La Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana y la Política de Cooperación Internacional para el Desarrollo buscan promover y fortalecer la colaboración entre el sector público y privado, así como con otras entidades como organizaciones de la sociedad civil, academia y organismos de cooperación internacional. Estas alianzas son vistas como una forma de abordar la complejidad de la cooperación internacional y lograr metas de desarrollo sostenible. Dos proyectos específicos de interés en la temática de investigación que se llevaron a cabo en este contexto, con una naturaleza multisectorial y el respaldo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, fueron el Proyecto Regional NEO, dirigido a la inserción laboral de jóvenes, siendo los estudiantes egresados de la METP los más beneficiados, y el programa del Ministerio de Educación que se centró en mejorar la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes de los grados de primero a cuarto de primaria.

El segundo enunciado se refiere a las Alianzas Público-Privadas (APP), que se definen en dos categorías: aquellas establecidas con fines de lucro y aquellas sin fines de lucro. Las alianzas con fines de lucro se caracterizan como mecanismos en los cuales agentes públicos y privados suscriben voluntariamente un contrato de largo plazo, tras un proceso competitivo, para la provisión, gestión u operación de bienes y servicios de interés social. Estas alianzas implican inversión total o parcial por parte de agentes privados, aportes tangibles o intangibles del sector público, distribución de riesgos y remuneración vinculada al desempeño según lo establecido en el contrato (Público-privadas, 2020).

Al analizar esta definición, se evidencia que la relación entre el Estado dominicano (sector público) y el sector privado se enmarca en el tipo de relación "Non-equity partnerships" (Sociedades sin capital) (Globerman y Nielsen, 2007). En este tipo de alianza, las partes involucradas mantienen sus organizaciones y establecen sus estilos de gobernanza en un contrato.

Además, dos aspectos adicionales se introducen para mejorar la comprensión y acción en relación a las alianzas. Primero, se enfatiza la vinculación interinstitucional como resultado de un proceso competitivo. Esto permite que el Estado seleccione entre varias opciones de ofertas. Segundo, se consideran los términos tangibles e intangibles al referirse a los recursos, lo que permite diferenciar entre recursos financieros y aquellos propios de las personas, como conocimiento, aptitud, actitud y capacidades (Globerman y Nielsen, 2007).

Por otro lado, se define como "Alianzas público-privadas sin fines de lucro" a la vinculación entre personas jurídicas de derecho público y organizaciones sin fines de lucro, ya sean nacionales o internacionales, con el propósito de llevar a cabo actividades colaborativas en la prestación de bienes o servicios de interés social. Esta categoría de alianzas tiene como objetivo fomentar el desarrollo social del país y no busca generar beneficios financieros (Público-privadas, 2020).

Al analizar las diversas definiciones, se pueden identificar varios elementos clave que las caracterizan. Estas definiciones implican cooperación y colaboración, mientras se mantienen ciertos niveles de independencia para garantizar la competitividad. Estos aspectos son resultado de la necesidad de adaptarse a realidades contextuales como la naturaleza, política y racionalidad. Es relevante destacar que los autores coinciden en dos aspectos significativos: la presencia de entidades participantes (instituciones, organizaciones, empresas) y las formas de relación que constituyen el foco de estudio más importante al abordar y comprender la naturaleza de una alianza.

En otro ámbito, Todeva y Knoke (2005) identifican tres características esenciales que deben demostrar las instituciones, organizaciones y/o empresas participantes en una alianza. Estas características son: 1) mantenimiento de la independencia de acción durante la alianza, 2) compartir el control y los beneficios entre las partes involucradas y 3) contribuir conjuntamente con algún tipo de recurso en la relación. Estas características permiten identificar atributos y roles clave asumidos por los actores al fusionarse en la relación generada por las alianzas.

No obstante, estas particularidades presentan limitaciones al centrarse exclusivamente en las entidades interconectadas como instituciones, organizaciones y empresas. Esta priorización de enfoques tradicionales está mayormente orientada a la dimensión económica, lo que refleja un interés insuficiente en abordar aspectos ambientales, sociales y culturales, así como en promover la responsabilidad social de las empresas, instituciones y organizaciones al establecer alianzas (Ávila, 2019).

Lo expuesto sugiere posibles deficiencias al considerar que las alianzas son medios para lograr el Desarrollo Humano, lo cual requiere la incorporación de otros elementos como la integración y participación efectiva de la comunidad. Esto implica involucrar a las personas y comunidades beneficiarias en el diseño, implementación y evaluación de las iniciativas, garantizando su participación activa y asegurando que se aborden sus necesidades y perspectivas de manera inclusiva y sostenible.

Un aspecto adicional a considerar es el marco legislativo que regula las Alianzas Público-Privadas (APP) en la República Dominicana. Aunque la segunda consideración establece que, de acuerdo con la Constitución de la República, el régimen económico del país se orienta hacia la búsqueda del desarrollo humano en un contexto de libre competencia, igualdad de oportunidades, responsabilidad social, participación y solidaridad, es esencial que el Estado, en colaboración con el sector privado, fomente el crecimiento equilibrado y sostenido de la economía y aumente el bienestar social, además de garantizar el acceso de la población a bienes y servicios esenciales (Público-privadas, 2020).

En este sentido, es relevante destacar que los proyectos e inversiones dirigidos a la provisión, gestión y operación de bienes, infraestructura y servicios públicos requieren la implementación de mecanismos institucionales o contractuales a nivel macro, centrados en las necesidades del Estado, siempre y cuando estas sean útiles para el sector privado.

10. Concepción de alianzas en el contexto de la METP: Desde una perspectiva educativa

Dentro del ámbito educativo, surge una cuestión fundamental: ¿cómo conciben las alianzas los protagonistas en la Modalidad de Educación Técnica Profesional (METP)? Al explorar las concepciones de los actores involucrados en la formación de alianzas a nivel micro, específicamente en el contexto de los Institutos Politécnicos Salesianos dominicanos y su colaboración con instituciones, organizaciones y comunidades tanto del sector público como del privado, tanto a nivel nacional como internacional, se revela una visión particular en cuanto a la naturaleza de estas alianzas.

En este sentido, se evidencia que las alianzas en este contexto se definen de la siguiente manera: el concepto de alianza educativa se refiere a la colaboración y unión de esfuerzos con un objetivo común, enmarcado en la mejora de la institucionalidad, la equidad, la inclusión, el género y la calidad de vida. Es importante resaltar que estas alianzas no necesariamente se forman entre instituciones afines, sino que se estructuran en torno a objetivos compartidos. De igual manera, se observa una convergencia en la idea de que cada participante en una alianza aporta elementos que se suman y enriquecen el proyecto conjunto.

Estas perspectivas destacan la relevancia de la colaboración y la combinación de recursos para lograr metas educativas comunes. Además, se establece de manera consistente que el principio esencial de las alianzas reside en la capacidad de generar resultados óptimos y de mayor calidad en comparación con esfuerzos individuales. Un elemento crucial es la integración de diversos saberes, valores, competencias y recursos en pos de un objetivo compartido, lo que otorga a la alianza una naturaleza de trabajo en equipo y colaboración para alcanzar objetivos conjuntos.

Asimismo, se observa que los entrevistados perciben las alianzas como pactos o relaciones entre instituciones diversas. Estas relaciones pueden incluir acuerdos, convenios o colaboraciones específicas destinadas a fortalecer aspectos particulares de cada institución. Es relevante señalar otro criterio planteado por los entrevistados: las alianzas pueden ser tanto internas como externas y se consideran elementos cruciales para garantizar la calidad de los procesos educativos, resultando en un beneficio mutuo.

En resumen, una alianza en el ámbito educativo se configura como un acuerdo colaborativo entre instituciones que persiguen el desarrollo conjunto de programas, tareas o acciones específicas. Esto implica contribuciones recíprocas y la obtención de ventajas para todas las partes involucradas, sin importar si operan en el ámbito público o privado.

Las concepciones de los informantes claves demuestran que la construcción conceptual de la alianza está profundamente arraigada en el ámbito educativo y se relaciona con una serie de aspectos clave. Estos aspectos incluyen la integración, colaboración, establecimiento de objetivos compartidos, participación activa, mejora de procesos, creación de oportunidades, fortalecimiento institucional, desarrollo de capacidades, promoción de la calidad de vida, consideración de género, equidad y uso eficiente de los recursos.

Estos aspectos resaltados por los informantes claves son congruentes con los fundamentos del enfoque de Desarrollo Humano propuesto por Nussbaum y Sen. Este enfoque resalta la importancia de abordar la pobreza y la inequidad como objetivos esenciales para el desarrollo humano (Nussbaum, 2012). En este sentido, las concepciones de las alianzas por parte de directores, docentes y estudiantes de los Institutos Politécnicos Salesianos dominicanos, así como los agentes del sector público y privado, subrayan la atención a la integración, colaboración, participación y mejora de los procesos educativos. Además, se hace hincapié en la consideración de la equidad de género y la optimización de los recursos, lo que valida que estos aspectos estén alineados con los principios fundamentales del enfoque de Desarrollo Humano basado en la persona como eje central.

Estos elementos subrayan la importancia de abordar las alianzas en el ámbito educativo desde una perspectiva integral que considere los aspectos sociales para ampliar oportunidades y desarrollar capacidades, asegurando equidad, gestión eficiente de los recursos tangibles e intangibles, y promoviendo el desarrollo humano integral.

Desde la perspectiva de la integración y la participación proactiva de diversos sectores en relación a las alianzas, se adentra en la comprensión de la literatura. El análisis confirma que nos encontramos en tiempos complejos donde la validación de la institucionalidad (Tennyson, 2003) demanda la participación activa de los actores de la sociedad civil en los procesos de acceso a la información y en la toma de decisiones en el ámbito político y económico, con un impacto directo y proporcional en el colectivo. Esta condición se erige como esencial para cumplir con la Agenda 2030 (Bárcena, 2018). Estas circunstancias moldean la naturaleza de las alianzas, las cuales, por su propia dinámica, se están redefiniendo hacia una conceptualización que va más allá de la interacción limitada e intervención de los Estados en representación de sus gobiernos (sector público). En su lugar, se propone una relación más amplia que involucre a instituciones y empresas (sector privado), tanto a nivel nacional como internacional. Desde esta óptica, las alianzas evolucionan hacia una conceptualización en la que se conciben como acciones colaborativas proactivas que involucran a tres sectores: público, privado y organizaciones de la sociedad civil. Estas acciones se fundamentan en la identificación y el aprovechamiento de los recursos tangibles e intangibles de las partes involucradas, con el fin de fomentar un desarrollo centrado en la persona.

11. Razones de las alianzas en la educación técnico-profesional: experiencia de los institutos politécnicos salesianos en la República Dominicana.

La colaboración a través de alianzas desempeña un papel fundamental en la promoción de la educación técnico-profesional en los Institutos Politécnicos Salesianos de la República Dominicana. En este proceso, actores internos y externos convergen de manera articulada en un eje multisectorial con el propósito claro de impulsar la Modalidad de Educación Técnico Profesional (METP) en un marco de Desarrollo Humano sostenible centrado en las personas. Al analizar las diversas alianzas con participación de los IPSD, se encuentran motivaciones influenciadas tanto por factores internos (políticas de Estado) como externos (Agenda 2030), los cuales siguen una línea de tiempo que prioriza, en un primer momento, la construcción de infraestructuras, seguida por la habilitación de talleres, laboratorios y la capacitación de directivos y docentes. Luego, se orientan hacia aspectos como inclusión, acceso, permanencia, equidad, género, diversificación de las familias profesionales, mejora de los aprendizajes académicos y técnicos, fomento de actividades deportivas y ampliación de oportunidades laborales.

Las respuestas de las entrevistas permiten explorar las razones que han impulsado a los actores en estos institutos a establecer alianzas que no solo enriquecen la oferta educativa, sino que también contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a la mejora de sus oportunidades en el campo laboral, emprendedurismo y habilidades para la convivencia en un mundo en constante cambio.

Las principales razones identificadas son las siguientes:

1. **Mejora de la oferta educativa:** La alianza con el Proyecto NEO busca proporcionar una educación relevante para los jóvenes dominicanos, mejorando su preparación para el mercado laboral y abordando las demandas de competencias requeridas por las empresas.
2. **Vinculación entre educación y empleo:** Las alianzas buscan facilitar la incorporación de los jóvenes al mercado laboral al brindar las habilidades y competencias demandadas por las empresas, mejorando así sus oportunidades de empleabilidad y niveles de ingresos.
3. **Colaboración entre diferentes entidades:** Las alianzas involucran una estrecha colaboración entre el sector público, sector privado, Organizaciones de la Sociedad Civil, la Academia y Organismos de Cooperación Internacional, aprovechando la sinergia para lograr objetivos comunes.
4. **Satisfacción de necesidades locales:** Responden a necesidades específicas del contexto y la sociedad, como la demanda de competencias laborales, el fortalecimiento de la educación técnico-profesional y la promoción de la empleabilidad juvenil.

5. Impacto social y económico: Contribuyen a generar un impacto positivo tanto a nivel personal como social, brindando oportunidades de empleo y mejorando la calidad de vida de los jóvenes y sus familias.
6. Cumplimiento de metas de desarrollo sostenible: Las alianzas se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y buscan involucrar estratégicamente a la empresa privada en la consecución de estas metas.
7. Desarrollo de habilidades técnicas: Facilitan la formación y capacitación técnico-profesional, preparando a los estudiantes para las demandas del mercado laboral y contribuyendo a la economía del país.
8. Acceso a empleo y oportunidades: Permiten a los estudiantes acceder a pasantías y empleos en empresas colaboradoras, brindándoles experiencia práctica y posibilidades de continuidad.
9. Búsqueda de alianzas estratégicas: Se busca colaborar con entidades afines para maximizar el impacto conjunto, como ministerios gubernamentales, organizaciones internacionales y fundaciones.
10. Responsabilidad social y misional: Impulsados por la misión y compromiso con el desarrollo integral de los jóvenes, se enfoca en su crecimiento personal y preparación para una vida laboral exitosa, incluyendo el compromiso con la comunidad y la optimización de recursos.
11. Mejora de la calidad educativa: Se busca implementar proyectos innovadores, ampliar el acceso con equidad de género, garantizar la permanencia y adaptar la oferta educativa a las necesidades cambiantes del mercado laboral y la sociedad.
12. Canal de comunicación constante: Permite resolver problemas y desafíos de manera colaborativa y efectiva.

En general, estas razones buscan mejorar la educación en un marco de equidad de género, inclusión, acceso, permanencia, calidad de habilidades y competencias técnicas, promoción de la empleabilidad juvenil y desarrollo integral de los jóvenes. Estas razones encuentran un claro paralelismo con los enfoques de capacidades de Nussbaum y oportunidades de Sen, que destacan la importancia de brindar a las personas capacidades y oportunidades necesarias para una vida plena y digna.

12. Tipología, características y modalidades de las alianzas en los IPSD

Al explorar las características de las alianzas establecidas por actores internos y externos en los Institutos Politécnicos Salesianos Dominicanos, es fundamental comprender los tipos de alianzas que, de acuerdo a Montoro-Sánchez (2014), se clasifican de la siguiente manera:

12.a. Según la fase de la cadena de valor que ocupan los socios: Estas pueden ser horizontales o verticales. Las alianzas horizontales son acuerdos de colaboración entre competidores, ya sean actuales o potenciales. Por otro lado, las alianzas verticales son acuerdos de colaboración entre instituciones en fases sucesivas de la cadena de valor, como proveedores y clientes.

12.b. Según la naturaleza de los recursos aportados: Las alianzas pueden ser de masa crítica o complementaria. Las alianzas de masa crítica se refieren a instituciones, organizaciones o empresas que aportan recursos de naturaleza similar, lo que les permite alcanzar una escala suficiente para rentabilizar ciertas actividades. En contraste, las alianzas complementarias implican que las instituciones, organizaciones o empresas aportan recursos de naturaleza diferente, permitiéndoles acceder a recursos tangibles e intangibles que les faltan.

12.c. Según el propósito de los socios: Aquí se distinguen alianzas de explotación y exploración. En las alianzas de explotación, los socios buscan mejorar resultados específicos, incrementando la productividad de los activos a través de la mejora de capacidades y tecnologías existentes, además de estandarizar procesos y reducir costos mediante una mejor explotación de sus propias capacidades. Por otro lado, las alianzas de exploración tienen como objetivo el aprendizaje y la búsqueda de oportunidades en nuevas áreas. Estas alianzas fomentan la innovación, la adquisición de capacidades novedosas y la exploración de oportunidades emergentes (Montoro, 2014).

Al analizar las distintas alianzas establecidas por los actores vinculados con los IPSD a la luz de lo expuesto por Montoro, (2014) encontramos lo resumido en la tabla 2 que se desglosa a continuación:

El trabajo colaborativo se destaca como una necesidad en un entorno complejo, y la complementariedad de enfoques es esencial para abordar la creciente complejidad. De acuerdo con la Gráfica 1 de las alianzas en el marco colaborativo, existen diferentes niveles de colaboración, que van desde la colaboración ocasional hasta la reestructuración estratégica. Las alianzas se encuentran en un punto intermedio entre estos extremos y representan formas más formales y estructuradas que la colaboración simple. A diferencia de las redes difusas, las alianzas cuentan con mecanismos formalizados de toma de decisiones y rendición de cuentas. Aunque abarcan un amplio espectro entre autonomía e integración, varían en términos de estructuración y permanencia según el tipo de tema y las preferencias de las organizaciones.

El vasto terreno de las alianzas se divide en dos grupos principales: uno en el que se realizan tareas básicas de gestión en conjunto, y otro en el que el trabajo colaborativo se aplica a investigaciones que son la razón de ser de las organizaciones, potenciando su impacto. El primer grupo incluye la consolidación administrativa, el auspicio fiscal, la programación conjunta y la empresa de riesgo y beneficio compartido aspectos que están presentes en las alianzas establecidas por los actores de los IPSD. El segundo grupo engloba a los grupos de afinidad, las coaliciones, los consorcios y las asociaciones. Las coaliciones buscan generar cambios políticos o sociales, mientras que los consorcios y las asociaciones tienen como objetivo beneficiar los intereses de sus miembros aspecto que se consolida en el convenio entre la Fundación Salesiana "Don Bosco" y el Ministerio de Educación de la República Dominicana. Las asociaciones tienden a establecer estándares para sus miembros y representan formas de alianzas más estructuradas en términos de normativas y conducta (Piana, 2016).

En relación a los objetivos de las alianzas, es importante resaltar que se centran en mejorar las "capacidades básicas" y crear "oportunidades" para diversos grupos de la sociedad. Estos objetivos están en línea con los enfoques de Martha Nussbaum y Amartya Sen, ya que promueven el desarrollo humano, la equidad y la mejora de las condiciones de vida de las personas.

Estos objetivos responden al enfoque de Nussbaum al fortalecer las capacidades técnicas y el acceso a programas de inserción laboral para jóvenes. También buscan proporcionar una educación inclusiva basada en igualdad y diversidad cultural, fomentando la participación y el desarrollo personal a través de actividades. Además, buscan mejorar la gestión educativa para un entorno efectivo y equitativo, empoderar a madres solteras con oportunidades de empleo y desarrollo, y promover la inclusión y la dignidad para jóvenes en riesgo.

Por otro lado, se alinean con el enfoque de Amartya Sen al brindar una formación sólida y oportunidades de empleo para superar la vulnerabilidad. También se esfuerzan por crear oportunidades y formación de calidad con equidad de género y diversidad cultural. Asimismo, buscan ofrecer oportunidades para el desarrollo físico, social y cultural, garantizar el acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas, brindar oportunidades laborales para mejorar el bienestar económico y proporcionar oportunidades laborales que contribuyan a la inclusión en la sociedad.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los objetivos de las alianzas establecidas por los IPSD buscan el desarrollo humano, la equidad y el bienestar de diversos segmentos de la sociedad, alineándose y respondiendo a las capacidades y oportunidades definidas en los principios de Nussbaum y Sen.

Beneficios de las Alianzas Colaborativas en la Educación Técnico Profesional: Caso de la experiencia de vinculación multisectorial de los IPSD.

Dentro del contexto de la educación técnico profesional y basándonos en la experiencia de los IPSD, las alianzas colaborativas ofrecen una serie de beneficios sustanciales que van más allá de las ventajas tradicionales de la colaboración. Estas alianzas, que involucran a los IPSD y a otros actores vinculados, han demostrado ser catalizadores clave para el crecimiento y el desarrollo integral de directivos, docentes, estudiantes, padres, madres, tutores, agentes vinculantes y la comunidad en general.

13. Discusión

Desde el análisis del estado del arte, los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones realizadas se pueden destacar el rol crucial de las alianzas en la promoción de la educación técnico-profesional en la República Dominicana. Las alianzas estudiadas reúnen a actores internos y externos, incluyendo instituciones educativas, empresas, organizaciones gubernamentales y la sociedad civil, en un esfuerzo coordinado para mejorar la oferta educativa y las oportunidades de empleabilidad para los estudiantes. Esta colaboración multisectorial se enmarca en una visión de desarrollo humano sostenible centrado en las personas, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los enfoques de Martha Nussbaum y Amartya Sen.

La tipología de las alianzas resalta cómo se organizan en base a la fase de la cadena de valor que ocupan los socios, la naturaleza de los recursos aportados y el propósito de los socios. La diversidad de estas alianzas refleja la complejidad del entorno educativo y la necesidad de enfoques complementarios para abordar desafíos diversos. Al combinar recursos tangibles e intangibles, las alianzas colaborativas buscan optimizar la utilización de infraestructuras, equipos, conocimientos y habilidades para mejorar la educación técnico-profesional.

Los objetivos de estas alianzas se centran en mejorar las capacidades básicas y crear oportunidades para diferentes grupos de la sociedad. Esto concuerda con los enfoques de Nussbaum y Sen, quienes enfatizan el desarrollo integral de las personas y la creación de oportunidades equitativas. Las alianzas buscan fortalecer las habilidades técnicas de los estudiantes, mejorar la inserción laboral, fomentar la inclusión y el desarrollo personal, y promover la equidad de género y diversidad cultural.

A pesar de sus beneficios, las alianzas a nivel general en el contexto dominicano enfrentan desafíos como la expansión y coordinación entre diferentes actores, la disponibilidad de recursos financieros, la infraestructura adecuada y la sostenibilidad a largo plazo. Estos desafíos subrayan la importancia de un enfoque estratégico y un compromiso continuo por parte de todos los involucrados para asegurar el éxito de las alianzas.

En síntesis, se destaca cómo las alianzas colaborativas que han establecido los IPSD para la educación técnico-profesional de la República Dominicana tienen el potencial de transformar la calidad educativa y el desarrollo humano. La colaboración entre actores diversos, la combinación de recursos y habilidades, y la alineación con enfoques de desarrollo humano enriquecen la experiencia educativa y preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral en constante evolución. Sin embargo, el éxito de estas alianzas depende de superar desafíos logísticos y financieros mediante un enfoque de desarrollo humano estratégico centrado en la persona y un compromiso real a largo plazo.

14. Conclusiones

El artículo "Perspectivas de las Alianzas como Promotoras del Desarrollo Humano en la Educación Técnico-Profesional de la República Dominicana", arroja luz sobre la relevancia y el impacto positivo de las alianzas colaborativas en la educación técnico-profesional en los Institutos Politécnicos Salesianos Dominicanos (IPSD). A través de un análisis detallado de las motivaciones, características y beneficios de estas alianzas, así como su alineación con los enfoques de las capacidades de Nussbaum y las oportunidades de Sen, el artículo subraya la importancia de la colaboración multisectorial para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Las alianzas colaborativas emergen como un poderoso instrumento para la mejora de la educación técnico-profesional. La sinergia entre actores internos y externos permite un uso más eficiente de los recursos, incluidos los tangibles e intangibles, aportados por diversas instituciones. Desde la creación de oportunidades de empleo y formación hasta el fortalecimiento de vínculos con la comunidad y el mercado laboral, estas alianzas están demostrando ser cruciales para la creación de una educación más relevante y de alta calidad.

La tipología de las alianzas, como se ha discutido anteriormente, refleja la naturaleza complementaria y mutuamente beneficiosa de las colaboraciones establecidas. Estos modelos de colaboración, como la asociación, cooperación y cofinanciación, están diseñados para abordar desafíos específicos y ampliar las capacidades de las partes involucradas. La diversidad en los modos de ingresos, inversiones y propiedades subraya la flexibilidad y adaptabilidad de estas alianzas para satisfacer las necesidades cambiantes de la educación técnico-profesional.

Aunque estas alianzas han demostrado ser ventajosas en múltiples aspectos, también enfrentan desafíos considerables. La gestión y coordinación efectiva, la sostenibilidad a largo plazo, la equidad en la distribución de beneficios y la adaptación constante a las dinámicas cambiantes del mercado laboral son cuestiones que requieren atención constante. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, se destaca cómo las alianzas colaborativas tienen el potencial de impulsar el desarrollo humano en la República Dominicana, abriendo oportunidades para jóvenes y grupos vulnerables y mejorando la calidad de vida en general.

En consonancia con los enfoques de las capacidades de Nussbaum y las oportunidades de Sen, el texto presentado, valida la importancia de enriquecer a los individuos con habilidades prácticas, oportunidades y capacidades integrales para llevar una vida plena y significativa. Los IPSD y sus colaboradores están modelando un camino hacia una educación más inclusiva y relevante que empodera a los jóvenes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad dominicana.

Referencias

Alvarez, L. E. (2012). Ley para la Coordinación de la Educación Superior; México. 1–24.

Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm40

Atienza, C. M. (2015). Martha C. Nussbaum-Otro Enfoque para la Defensa del Ser Humano y de los Derechos de las Mujeres Martha C. Nussbaum-Another Approach for the Defense of the Human Being and the Human Rights of Women. 93–114. <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2015v36n70p93>

Bárcena, A. (2018). Participación activa de la sociedad civil es indispensable para el cumplimiento de la Agenda 2030 en la región | Comunicado de prensa | Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/comunicados/participacion-activa-la-sociedad-civil-es-indispensable-cumplimiento-la-agenda-2030-la>

Bettoni, A., & Pousadela, I. (2015). Guía para el Desarrollo de Alianzas Colaborativas en la Sociedad Civil. 65. <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2015/06/2015M-CEDA-alianzas-colaborativas.pdf>

Bradley, R., Gomes, E., Campolide, C. De, Daros, W. R., Laimer, C. G., Meridional, F., Eje, D. D. E., Fajardo, P., Montoro-sanchez, A., Arquitectura, N. R. D. E., Santiago Escobar, D. M., Bautista-Cerro Ruíz, M. J., Rodríguez Hernández, J. A., Longueira Matos, S., Systems, M., Systems, M., Zona, D., Virginia, M., Virginia, M., ... Martínez Martínez, F. R. (2017). Capacidad y representación. TDX (Tesis Doctorals En Xarxa), 4(1), 297. <https://doi.org/10.29197/cpu.v11i22.212>

- BRASIL. (2008). BRASIL, Lei n. 11892/2008 - Presidência da República. 1–10.
- Bueno-Campos, E. (2013). El capital intelectual como sistema generador de emprendimiento e innovación. *Economía Industrial*, 388, 15–22.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., & Weyrauch, V. (2021). Las alianzas multisectoriales en educación: una mirada desde América Latina y el Caribe.
- Cedefop, T. E. C. for the D. of V. T. (2015). Annual report. In *Tubercle* (Vol. 30, Issue 10). [https://doi.org/10.1016/S0041-3879\(49\)80024-9](https://doi.org/10.1016/S0041-3879(49)80024-9)
- CEG-INTEC. (2020). Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género. 1, 1–14.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. 1, 5–9. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Congreso Nacional. (1980). Ley No. 116-80 INFOTEP. 116, 214–219.
- Decreto, M., No, S., & De, D. E. L. M. (2020). Decreto 452. 2015, 2015–2016.
- Del, A., Nacional, I., & Ina, D. A. (2002). Ley Para El Financiamiento Y Desarrollo De La Educación Técnica Profesional.
- Desarrollo, E. L., Una, H., Para, P., & Medición, S. U. (2017). El Desarrollo Humano: Una Propuesta Para Su Medición. *Aldea Mundo*, 0(43), 65–76.
- Desarrollo, N. D. E., & Nacional, E. L. C. (2012). Ley No . 1-12 , Que Establece La Estrategia Ley No . 1-12 , Que Establece La Estrategia. 1, 1–92.
- Díaz, M. (2017). Maestría en investigación en ciencias de la administración.
- Fiszbein, A., & Stanton, S. (2018). The future of Education in Latin America and the Caribbean. June, 64. http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/usaid-layout-6.12.2018-final_pdf.pdf
- GIFE. (2019). Novas narrativas para o investimento social e acesso a recursos nas periferias. *Artigos GIFE*, 1(2), 4–14. <https://doi.org/10.33816/gife.20190102a4>
- Globerman, S., & Nielsen, B. B. (2007). Equity versus non-equity international strategic alliances involving Danish firms: An empirical investigation of the relative importance of partner and host country determinants. *Journal of International Management*, 13(4), 449–471. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2007.03.005>
- Gómez León, N. B. (2016). Desarrollo Humano Y Enfoque De Las Capacidades En Martha Nussbaum. *El Factor Género*. 38.

Gómez Navarro, Á. (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon*, 12, 19–28. <https://doi.org/10.33539/phai.v12i1.238>

Guatemala, U. D. S. C. De. (2009). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. 9.

IDEICE. (2018). *Evaluación del desempeño docente 2017-2018 en República Dominicana. Informe de Sistematización*. 68.

Legislativo, O. (1993). *Ley de Formacion Profesional*.

Legislativo, P. (n.d.). *Ley No 2160 . Ley Fundamental de Educación*.

Ley No28.044. (2003). *Ley No 28 . 044 . Ley General de Educación (PERU)*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_0112.pdf

M., N. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.

Martínez Becerra, P. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum frente el problema de la ética animal. *Veritas*, 33, 71–87. <https://doi.org/10.4067/s0718-92732015000200004>

Mendonça, P. M. E., & Santos, P. S. (2020). Investimento social privado e políticas públicas de educação: interações mediadas por múltiplas lógicas institucionais. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 25(80), 1–19. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v25n80.80688>

MEPyD. (2017). *Las Alianzas Público-Privadas para el Desarrollo Sostenible (edición Da)*. AECID en el marco del Proyecto “Fortalecimiento de las Capacidades del Viceministerio de Cooperación Internacional para la Construcción de Alianzas Público-Privadas de Desarrollo en República Dominicana”. El contenido de la misma es responsabilidad exclus.

MINERD. (2021). *Estratégico 2021-2024*.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley 20.370. Biblioteca Del Congreso Nacional*, 121–127. www.leychile.cl - documento generado el 12-Mar-2016%0Abibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17440

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *DECRETO No. 4904 Diciembre 16 de 2009. 4904*, 1–15. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-216551_archivo_pdf_decreto4904.pdf

Molina Montoya, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia & Tecnología Para La Salud Visual y Ocular*, 3(5), 73. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>

Montoro-sanchez, A. (2014). *Enfoques teóricos para el estudio de la cooperación empresarial* 1. May.

Moreta, Á. (2021). Sobre historia del modelo neoliberal en República Dominicana (1). Opinión. <https://elnuevodiario.com.do/sobre-historia-del-modelo-neoliberal-en-republica-dominicana-1/>

Navarro, Á. G. (2013). ÉTICA DEL DESARROLLO HUMANO SEGÚN EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM ETHICS OF HUMAN DEVELOPMENT ACCORDING TO THE PERSPECTIVE OF THE MARTHA NUSSBAUM'S CAPABILITIES (Vol. 12). http://www.mimp.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&i-

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades : propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

OIT. (2017). Futuro de la Formación Profesional en América Latina y el Caribe. In Jurnal Penelitian Pendidikan Guru Sekolah Dasar (Vol. 6, Issue August).

ONE. (2020). Clasificación Nacional de Educación y Formación 2019 (CNEF-2019) (Issue 1). Dirección de Coordinación del Sistema Estadístico Nacional.

Oyarzun Andrades, A. (2019). Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile). Universitat de Barcelona. www.tdx.cat

Peters, B. G., & Pierre, J. (2006). Handbook of Public Policy. In Jurnal Penelitian Pendidikan Guru Sekolah Dasar (Vol. 6, Issue August).

Piana, L. (2016). The Collaborative Map. 2016, 1–6. internal-pdf://228.60.151.75/Collaborative_Map_Detail_La_Piana_Consulting.pdf<http://la-piana.org/insights-for-the-sector/insights/collaboration-and-strategic-restructuring/collaborative-map>

Poder Legislativo de Paraguay. (2018). Ley No 1.264. Ley General de Educación. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0789.pdf

Público-privadas, L. E. Y. N. O. D. E. A. (2020). Ley no. 47-20 de alianzas público-privadas. 47.

República Dominicana. (1997). LEY 66-97 Ley General de Educación de la República Dominicana. 78. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-go-no-9951-del-10-de-abril-de-1997.pdf>

Rivera, J. (2017). Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 4(1), 111. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2017.3053>

Salamon, L. M. (2010). Putting the civil society sector on. *Anal of Public and Cooperative Economics*, 81(2), 167–210.

Salesianos Antillas. (2023). Informe-Prov.-Santiago-FUNDACION-DON-BOSCO.pdf.

Sevilla, María y Montero, P. (2018). Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (D. Virgilio, Pablo y Aguirre (ed.); No.9/2018). A Impresores S.A. <http://eprints.uanl.mx/5481/1/1020149995.PDF>

Sevilla, M. P. (2017). Series Políticas Sociales N° 222: Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. 98.

Shepherd, I. D. H. (2019). Learning for work. In *Handbook for Teaching and Learning in Geography*. <https://doi.org/10.4324/9780429434303-6>

Tecnologica., L. de formacion tecnica y. (2002). Ley 749 de Julio 19 de 2002. 2002, 1–5. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf

Tennyson, R. (2003). Manual de Trabajo en Alianza.

UNESCO. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon. La UNESCO, 2, 60. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO. (2022). Educación y formación técnica y profesional. SITEAL - Educación y Formación Técnica y Profesional, 1–18. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_formacion_tecnica_profesional_20190607.pdf

Unidas, N. (2030). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. www.cepal.org/es/suscripciones

Urquijo, M. J. (2014). Dialnet-LaTeoriaDeLasCapacidadesEnAmartyaSen-5010857. 63–80.

Uruguai, & Asamblea Geral de Uruguai. (2009). Ley no 18.437 de 2009. Ley General de Educación. *Diário Oficial*, 1–31.

Velasquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto Política Pública”.

Villar, R. (2015). Recursos privados para la transformación social: filantropía e inversión social privada en América Latina hoy: Argentina, Brasil, Colombia, México. 165.

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA AMBIENTAL EN UNA COMUNIDAD RURAL. CASO DE ESTUDIO, MICROCUENCA MISINTÁ, MUNICIPIO RANGEL, ESTADO MÉRIDA, VENEZUELA.

ASSESSMENT OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN A RURAL COMMUNITY. STUDY CASE, MISINTÁ MICRO-WATERSHED, RANGEL MUNICIPALITY, MÉRIDA STATE, VENEZUELA.

Jorge A. Manrique Viana¹

Resumen

Se observaron en campo una serie de impactos ambientales negativos en la microcuenca de la quebrada Misintá, el cual el más significativo fue al avance de la frontera agrícola en el parque nacional Sierra de La Culata. La contaminación de los suelos y aguas por el uso excesivo de agroquímicos y plaguicidas, sumados a la acumulación de desechos sólidos y peligrosos en áreas de cultivos, aguas residuales municipales no tratadas que se vierten en la quebrada y la destrucción de ambientes naturales de importancia ecológica por parte de la comunidad de la microcuenca. Al evaluar estos impactos se preguntó el porqué de esta conducta tan desinteresada en la conservación ambiental, por lo que se realizó una evaluación de la Conciencia Ambiental a una muestra de 67 habitantes de la microcuenca. Los resultados demostraron una relación directa entre lo observado en campo con los bajos niveles de conciencia ambiental de sus habitantes.

Palabras clave: Impacto Ambiental; Conciencia Ambiental; Deforestación; Contaminación de suelos y aguas; Avance de la Frontera Agrícola.

¹ Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Instituto de Geografía y Conservación de los Recursos Naturales, Laboratorio de Suelos, Mérida-Venezuela, e-mail: jmanriqu@ula.ve

Abstract

A series of negative environmental impacts were observed in the field in the Misintá ravine micro-basin, the most significant of which was the advance of the agricultural frontier in the Sierra de La Culata national park. The contamination of soils and waters due to excessive use of agrochemicals and pesticides, added to the accumulation of solid and dangerous waste in crop areas, untreated municipal wastewater that is dumped into the stream and the destruction of natural environments of ecological importance by the micro-basin community. When evaluating these impacts, the reason for this behavior so disinterested in environmental conservation was asked, so an evaluation of Environmental Awareness was carried out on a sample of 67 inhabitants of the micro-basin. The results demonstrated a direct relationship between what was observed in the field with the low levels of environmental awareness of its inhabitants.

Keywords: Environmental impact; Environmental awareness; Deforestation; Soil and water pollution; Advancement of the Agricultural Frontier.

1. Introducción

La quebrada de Misintá tiene su importancia ambiental por ser la principal fuente de agua para consumo humano del centro poblado de Mucuchíes, capital del municipio Rangel, municipio donde sus características climáticas lo definen como árido. En una evaluación de campo en el área de la microcuenca, se observaron impactos negativos muy preocupantes, se desarrolla un avance de la frontera agrícola que avanza dentro de los límites del parque nacional Sierra de La Culata, un uso incontrolado del recurso agua para riego, originando, serios deterioro de los humedales, además, los crecientes problemas de escases de agua para el uso urbano, incremento en la contaminación de los suelos por usos no controlados de los fertilizantes y plaguicidas, todo esto ha incrementado los problemas de salud pública en la microcuenca. Estos impactos negativos al medio ambiente fueron realizados por la sociedad civil organizada (consejos comunales, sistemas de riego, entre otros. Estas actividades de impacto negativo al ambiente, van en contra a la normativa ambiental y agraria nacional vigente, además contradice todo lo dictado en los programas de educación ambiental, dictada en los primeros niveles de educación y de la supervisión y asesoría de las instituciones del Estado en la materia en cualquiera de sus niveles de competencia, por lo que el objetivo principal es evaluar el nivel de Conciencia Ambiental por parte de la sociedad civil organizada. Para esta investigación, se utilizó una metodología cuantitativa de tipo campo para evaluar los impactos negativos al medio ambiente en la microcuenca por las actividades humanas y una cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo-interpretativo, en la cual nos permitan entender estas conductas al medio ambiente, evaluando así la conducta ambiental de dicha comunidad rural.

2. Marco teórico

La idea de alcanzar un desarrollo sostenible, que parece ser compartida globalmente, es negada luego por las acciones y programas que se ponen en marcha. Estas contradicciones no sólo están presentes en las políticas nacionales e internacionales, sino también en los esfuerzos individuales dirigidos a alcanzar un estilo de vida sostenible. Muñoz (2011,95)

Nuestra actitud y nuestra conducta hacia la sostenibilidad es un asunto personal, intransferible e íntimo. Podemos engañar a todos, excepto a nosotros mismos, porque la cuestión ambiental, al fin y al cabo, es una cuestión de toma de decisiones: Quiero, luego puedo; reflexiono, luego hago. Gomera (2008, 2)

La comprensión sobre nociones, representaciones, sentidos y narrativas se constituye en un objeto de conocimiento necesario para las Ciencias sociales, la Psicología y hoy en día para las Ciencias Ambientales. Dichas nociones permiten indagar acerca de los procesos de la realidad que son formas de comprender, juzgar, decidir y actuar en las prácticas cotidianas de las personas y las interacciones con su entorno. Rojas (2017,1)

Nuestra percepción y nuestro conocimiento de los problemas ambientales suelen ser tangenciales, hacemos uso de los recursos naturales sin ser realmente conscientes de ello (ni cualitativa ni cuantitativamente. Gomera (2008, 2)

La conciencia ambiental es definida como un concepto multidimensional que constituye la dimensión actitudinal del comportamiento pro ambiental. Tonello y Valladares (2015,45)

Las actitudes propias de cada persona respecto al ambiente van ligadas a las acciones del mismo, de modo que se desarrolla una representación ambiental en donde se comprenden un conjunto de elementos que sirven para definir y nombrar aspectos que permiten tener una posición con relación al ambiente. El conjunto de elementos que son esenciales para desarrollar una representación ambiental es adquirirlos en distintos contextos y momentos de la vida, tomando la representación ambiental un carácter social que desvela aspectos profundos que salen a relucir en las relaciones cotidianas con el ambiente. (Cháves como se citó en Rojas, 2017,19)

La dimensión de los problemas ambientales se ve agravada por las decisiones que, individual o colectivamente, tomamos en la vida cotidiana. Corraliza et al. (s.f.,105)

Para que un individuo o grupo adquiera un compromiso con el desarrollo sostenible tal que integre la variable ambiental como valor en su toma de decisiones diaria es necesario que éste alcance un grado adecuado de conciencia ambiental a partir de unos niveles mínimos en sus dimensiones cognitiva, afectiva, activa y conativa. Estos niveles actúan de forma sinérgica y dependen del ámbito geográfico, social, económico, cultural o educativo en el cual el individuo se posiciona. Gomera (2008,2).

Se trata entonces de un concepto multidimensional, en el que han de identificarse varios indicadores. Concretamente, podemos distinguir cuatro dimensiones: Gomera (2008,2).

- Cognitiva: grado de información y conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente. Hablamos de ideas.
- Afectiva: percepción del medio ambiente; creencias y sentimientos en materia medioambiental. Hablamos de emociones.
- Conativa: disposición a adoptar criterios proambientales en la conducta, manifestando interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras. Hablamos de actitudes.
- Activa: realización de prácticas y comportamientos ambientalmente responsables, tanto individuales como colectivos, incluso en situaciones comprometidas o de presión. Hablamos de conductas.

La conciencia ambiental sería, entonces, el elemento que puede contribuir a transformar el medio ambiente y sus problemas en un significado, en acciones efectivas que contribuyan a mejorar la situación ambiental a escala global. Muñoz (2011,96)

Metodología

La microcuenca Misintá, se localiza desde el punto de vista político - administrativo, en la parroquia Capital Rangel del municipio Rangel del estado de Mérida, al occidente de la República Bolivariana de Venezuela. Sus Coordenadas UTM son: 967.200 a 972.100 metros Norte y 287,100 a 289.900 metros Este, Huso 19, Datum REGVEN. Esta microcuenca posee una población estimada para el 2023 de 1689 habitantes, Instituto Nacional de Estadística (INE,2006). Su valor altitudinal comprende desde los 2900 hasta los 4.280 msnm y presenta una superficie de 68,39 hectáreas. (Figura 1)

La cartografía presentada en esta investigación fue realizada usando información base del Instituto Geográfico Simón Bolívar a escala 100.000. La composición cartográfica se realizó con el programa Arc-View, versión 3.1. La

información del uso actual de la tierra fue obtenida mediante la interpretación de una imagen del satélite sasplanet del año 2023.

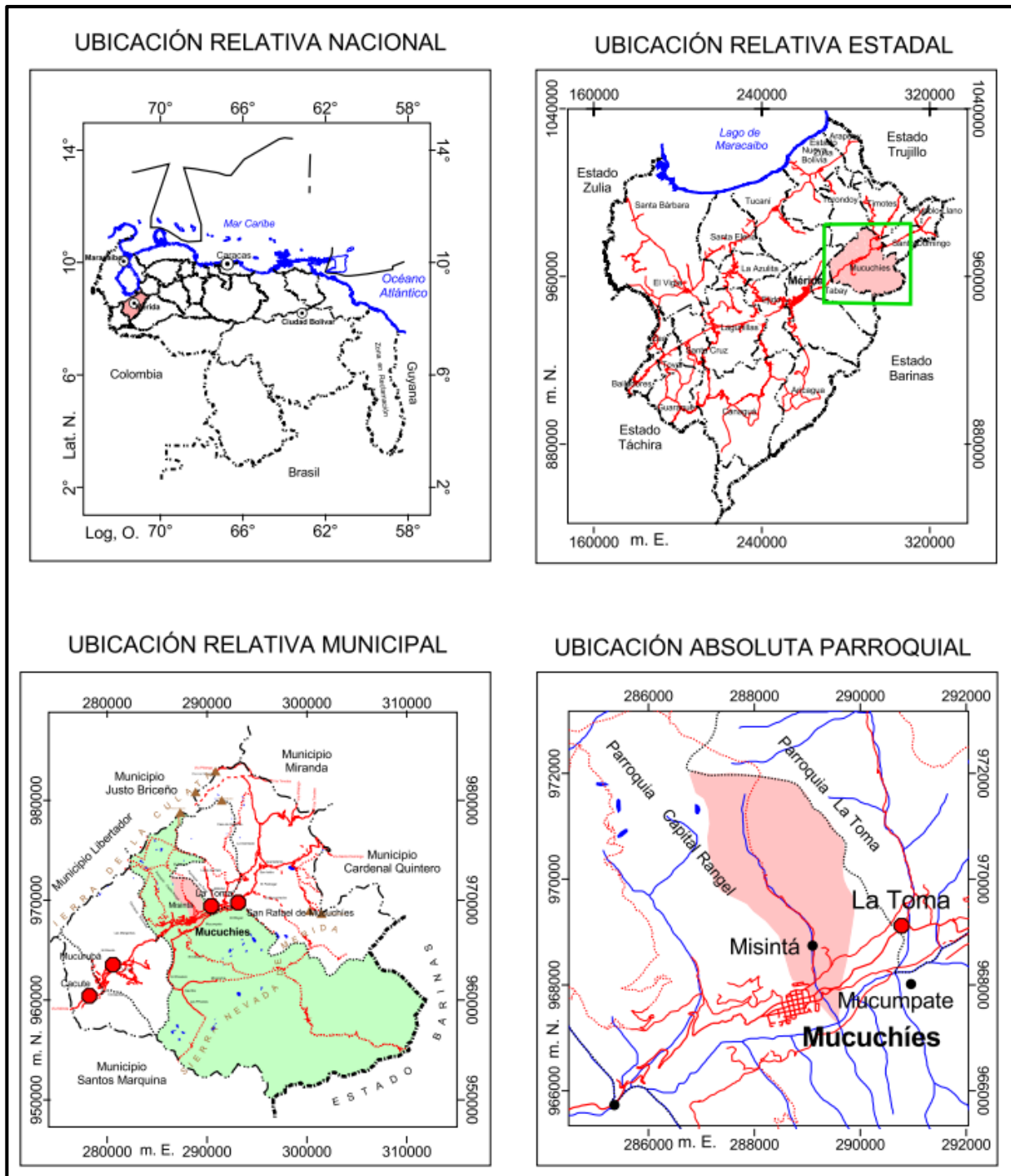
Con respecto a la evaluación de la conciencia ambiental, se tomó una muestra que estuvo constituida por 67 habitantes de la microcuenca de Misintá, de ambos sexos con un rango de edad de 12 a 86 años y un nivel educativo de primaria, secundaria, estudios técnico y universitario. Para este estudio se realizaron varios tipos de metodologías, una cuantitativa, de tipo campo para evaluar en la microcuenca, los impactos negativos al medio ambiente, otra tipo cualitativa, de tipo exploratorio-descriptivo-interpretativo, para indagar el comportamiento que tienen los habitantes sobre el respeto al medio ambiente y para evaluar la conducta ambiental en una escala de cinco categorías. Se recopiló información por medio de un instrumento llamado “Cuestionario de Actitudes Ambientales (CAAM) de Nuévalos”, Nuévalo (2008), el cual evalúa las conductas ambientales, el cual fue modificado para adaptarlo a los niveles de conocimientos de los habitantes del lugar. Este instrumento consta de 20 ítems con respuesta tipo Likert y con cinco opciones de respuesta que van desde, No sabe o No Contestó, Nada o casi nada, Algo, Bastante, y Mucho o Totalmente (Ver Anexo A), la cual contiene cinco categorías que se observan en el Cuadro 1 y se presenta los rangos respectivamente. Vargas (2013,157).

Categoría	Rangos
Muy Conscientes	69 - 85
Conscientes	52 - 68
Medio Conscientes	35 - 51
Poco Conscientes	18 - 34
Nada Conscientes	0 - 17

Cuadro 1. Categorías de Conducta Ambiental con los rangos correspondientes.

(Vargas, 2013).

El cuestionario se aplicó en forma individual, aplicándose en los lugares de residencia de los habitantes de la microcuenca para la recolección de los datos. El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el programa Libreoffice Calc (Versión: 6.0.5.1) en su módulo de manejo estadístico de datos.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 1. Localización de la microcuenca Misintá.

4. Resultados y Discusión

Evaluación ambiental y de uso actual de la microcuenca Misintá

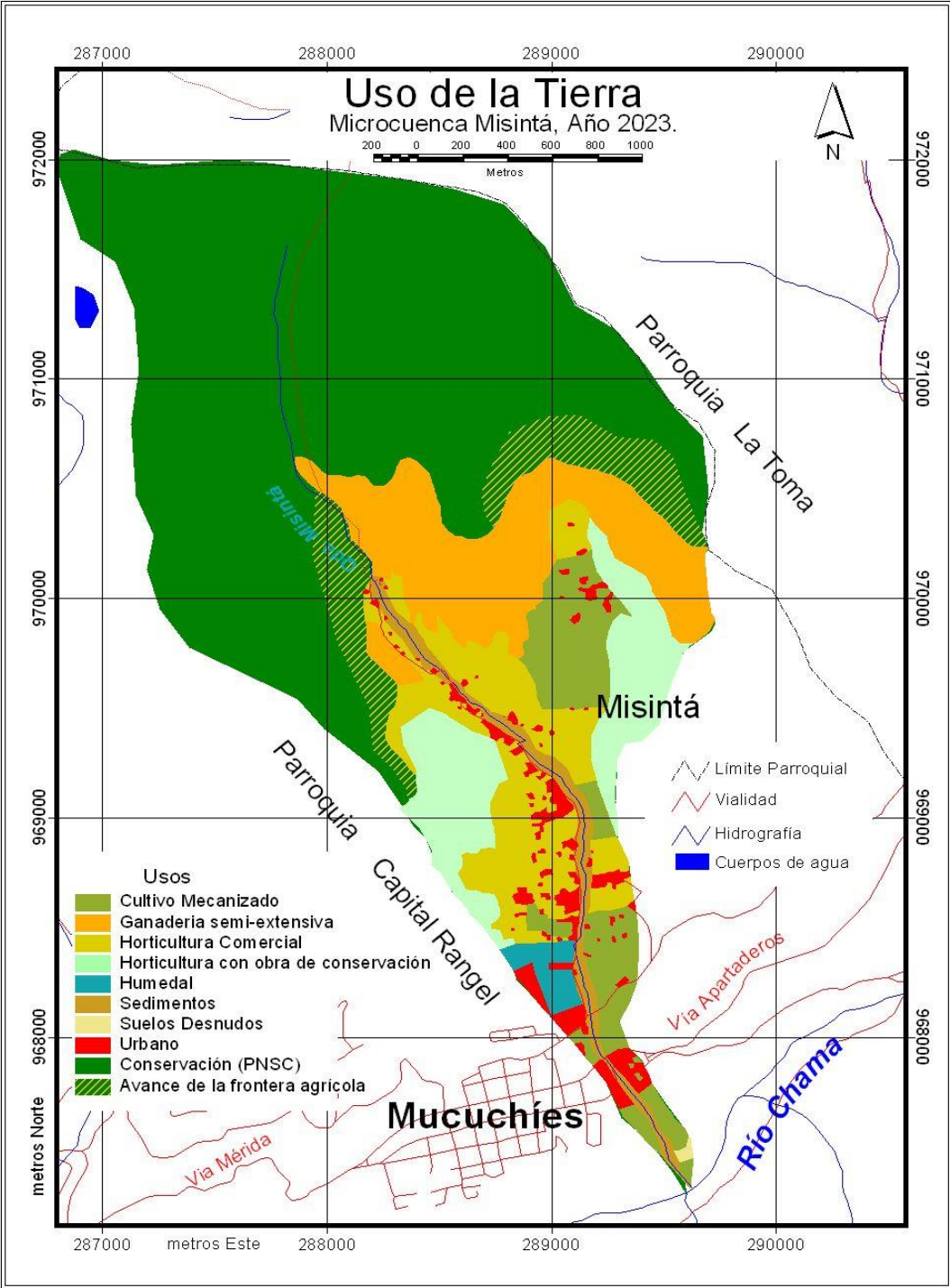
En la evaluación de campo se chequeó y ratificó lo observado en la imagen satelital analizada por Castillo (2023), en la cual se obtuvo resultados preocupantes en los usos de la tierra en la microcuenca Misintá (Figura 2). Se observó un avance significativo de la frontera agrícola en áreas del parque nacional (ABRAES), pastoreo y agricultura en zonas de fuerte pendientes y en ecosistemas frágiles. Se observó en campo, un uso no controlado del recurso agua para fines agrícolas que ha originado actualmente un deterioro en los humedales, una mala aplicación en el uso de plaguicidas y fertilizantes, tanto orgánicos como inorgánicos que han ocasionado problemas de contaminación tanto al recurso suelo como al recurso agua, sin nombrar los problemas de salud pública que han generado en la microcuenca, el mal manejo de los desechos sólidos peligrosos.

Evaluación de la conciencia ambiental de los habitantes de la microcuenca Misintá

Para tratar en entender estos impactos negativos en un lugar tan estratégico para el centro poblado de Mucuchíes, se procedió a evaluar la conciencia ambiental de sus pobladores analizando los resultados de la muestra tomada y así poder entender las conductas ambientales en sus cuatro dimensiones, los cuales se muestran a continuación: (Cuadro 2)

La población entrevistada se compone de forma siguiente: un 36 % de jóvenes, 55 % de adultos y de un 9 % de adultos mayores y existe un predominio de hombres

en un 56 % en relación a de las mujeres en un 44 %. estos valores son característicos de áreas con predominio de actividades rurales.



Fuente: Castillo, 2023.

Figura 2. Mapa de uso de la tierra actual de la microcuenca Misintá

		No Sabe	Casi Nada	Algo	Bastante	Mucho	TotalD	
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)		
Cognitiva	Pregunta 1	0	62	0	38	0	3	3
	Pregunta 2	0	27	0	73	0	3	
	Pregunta 3	12	23	48	12	5	3	
	Pregunta 8	19	35	22	17	7	3	
	Pregunta 9	11	56	28	5	0	2	
	Pregunta 11	16	59	21	4	0	2	
	Pregunta 12	26	37	27	7	3	2	
	Promedio	12	43	21	22	2		
Afectiva	Pregunta 4	0	0	0	0	0	0	2
	Pregunta 5	13	44	28	9	6	3	
	Pregunta 6	11	73	8	5	3	2	
	Pregunta 7	0	33	0	67	0	3	
	Promedio	8	50	12	27	3		
Conativa	Pregunta 10	17	28	39	13	3	3	3
	Pregunta 13	21	28	42	9	0	2	
	Pregunta 14	8	16	47	22	7	3	
	Pregunta 15	13	43	33	9	2	2	
	Promedio	15	29	40	13	3		
Activa	Pregunta 16	17	50	21	8	4	2	2
	Pregunta 17	23	62	8	5	2	2	
	Pregunta 18	19	71	7	3	0	2	
	Pregunta 19	7	64	18	8	3	2	
	Pregunta 20	0	88	0	12	0	2	
	Promedio	13	67	11	7	2		
							48	
Promedio		14	54	25	20	3	3	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2: Resultados de la encuesta realizada en la microcuenca Misintá.

Con respecto al nivel educativo, se observó que el 41 % de los encuestados tenían la primaria completa, el 32 % la secundaria, un 22 % estudios técnico y un 5 % estudios universitarios. Estos valores muestran que la población posee aceptados niveles de educación, por encima del promedio rural del estado Mérida.

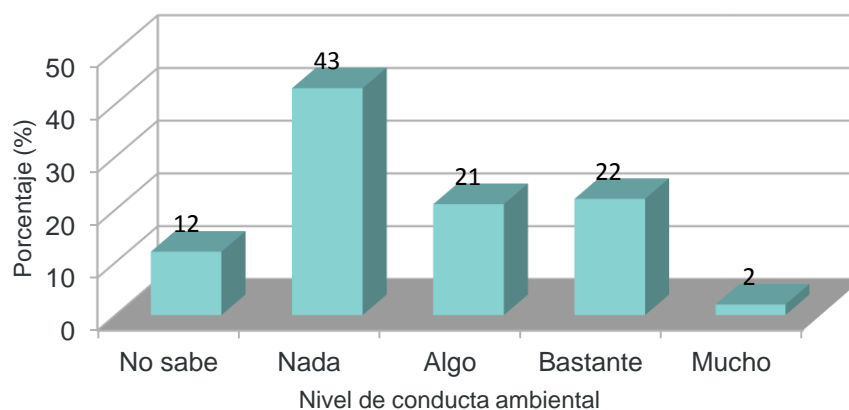
La actividad laboral de los encuestados fue la siguiente: 75 % trabajan en la actividad agrícola, 6 % Doméstico, 9 % son empleados públicos y el 10 % trabajan en la empresa privada.

Es de notar el alto porcentaje de agricultores que viven en la microcuenca y trabajan tanto dentro como fuera de ella. Esto demuestra que la actividad agrícola es dominante en el municipio y en los municipios aledaños.

Con respecto a la Evaluación de la Conciencia Ambiental tenemos lo siguiente:

El grupo de preguntas Cognitivas (aquellas que demuestran el grado de información y conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente), demostraron que en promedio el 12 % de ellos no sabe o no respondió, el 43 % Nada o casi Nada, 21 % Algo, 22 % Bastante y el 2 % Mucho (Gráfico 1). Esto quiere decir que el 76 % de los habitantes tienen muy poco a nada, conocimiento sobre los problemas ambientales que deterioran la calidad ambiental en todos los niveles territoriales. Esto coincide con lo que el 83 % de los habitantes saben algo o casi nada sobre la existencia de contaminación ambiental en su comunidad. El 96 % de los habitantes casi o no sabe las causas de los problemas medioambientales de su comunidad. El 90 % dice tener de algo a nada, conocimiento de cómo revertir o solucionar los problemas ambientales de su comunidad. Esto puede explicarse a que el 95 % de ellos informan de tener algo a nada sobre haber tenido una charla, taller o asesoría con respecto a la conservación del medio ambiente por parte de las Instituciones del Estado y sólo el 76 % de la población dice conocer algo a nada, la normativa ambiental venezolana, afirmación muy acertada, debido a los impactos negativos al ambiente observados. En resumen, el nivel de conducta ambiental promedio para el grupo de preguntas cognitivas alcanzó un valor de 3 (Algo de conducta ambiental).

Valores promedio del Grupo Cognitivas
Microcuenca Misintá, 2023.

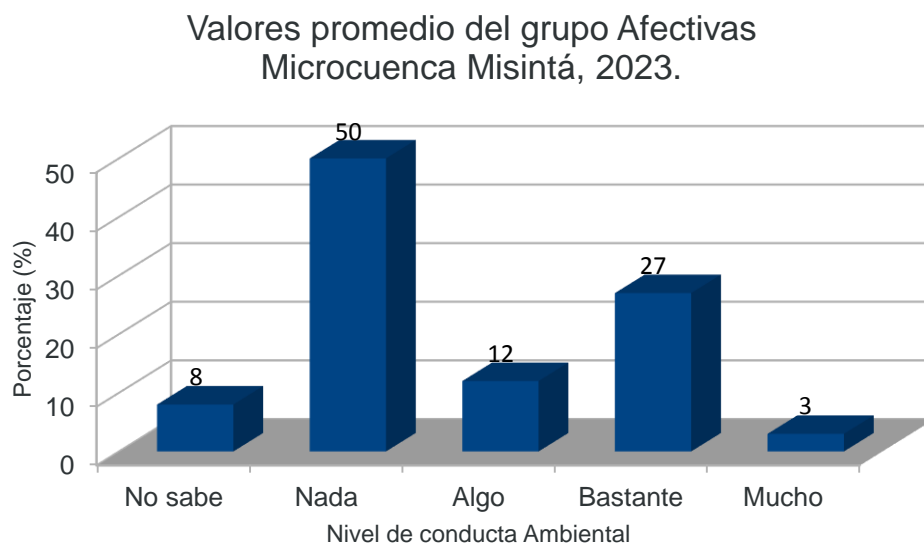


Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 1. Valores promedios del grupo de las preguntas Cognitivas.

El grupo de preguntas Afectiva (Percepción del medio ambiente; creencias y sentimientos en materia medioambiental), demostraron que en promedio el 8 % de ellos no sabe o no respondió, el 50 % Nada o casi Nada, 12 % Algo, 27 % Bastante y el 3 % Mucho en creencias y sentimientos al medio ambiente (Gráfico 2). El 73 % de los encuestados respondieron no tener nada de sentimientos sobre el medio, el 11 % no supo que responder y el 16 % dijo tener algún a mucho sentimiento afectivo por el medio ambiente. El 44 % de los habitantes dijo que no mantiene una actitud responsable ante los daños provocados al medio ambiente, el 28 % respondió que mantenía algo de actitud responsable, solo el 15 % mantiene una actitud responsable al medio ambiente. El 67 % realiza actividades para no contaminar el medio ambiente de la comunidad de Misintá, de las cuales el 44 % realiza técnicas de labranzas, el 38 % mantiene la recolección de desechos sólidos y el 18 % usa fertilizantes orgánicos.

En resumen, el nivel de conducta ambiental promedio para el grupo de preguntas afectivas alcanzó un valor de 2 (Nada de conducta ambiental).

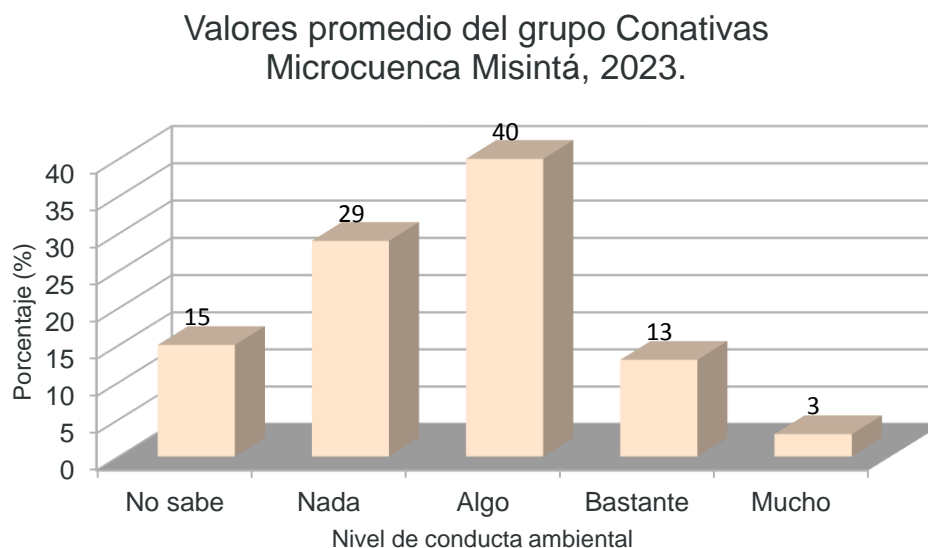


Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 2. Valores promedios del grupo de las preguntas Afectivas.

El grupo de preguntas Conativa (Disposición a adoptar criterios proambientales), dieron como resultado que en promedio el 15 % de ellos no sabe o no respondió, el 29 % Nada o casi Nada, 40 % Algo, 13 % Bastante y el 3 % Mucho, el interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras al medio ambiente (Gráfico 3). El 45 % de los encuestados dijo no preocuparse por temas relativos al medio ambiente, el 39 % se preocupa algo y sólo el 16 % respondió si preocuparse. El 42 % estaría algo a favor de pagar precios mucho más elevados para proteger el medio ambiente, el 49 % no estaría de acuerdo y sólo el 9 % sí lo estaría. El 47 % estaría algo a favor de utilizar energías sostenibles para proteger el medio ambiente, el 29 % si estaría bastante a mucho en favor de utilizarlos y sólo el 24 % no lo estaría. El 56 % de los encuestados no estaría dispuesto a aceptar recortes en su nivel de vida para proteger el medio ambiente, el 33 % estaría algo de acuerdo y sólo el 11 % sí lo estaría. En

resumen, el nivel de conducta ambiental promedio para el grupo de preguntas conativas alcanzó un valor de 3 (Algo de conducta ambiental).



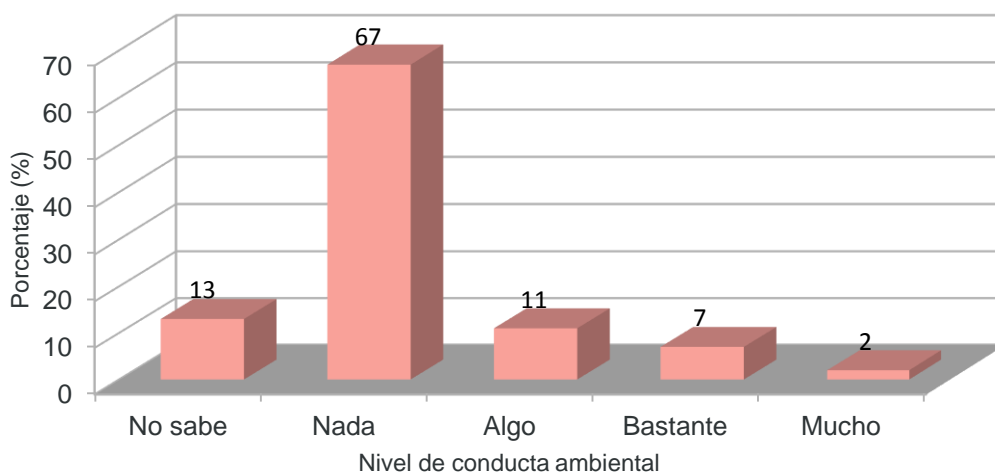
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 3. Valores promedios del grupo de las preguntas Conativas.

El grupo de preguntas Activa (Realización de prácticas y comportamientos ambientalmente responsables, tanto individuales como colectivos), dieron como resultado que en promedio el 13 % de ellos no sabe o no respondió, el 67 % Nada o casi Nada, 11 % Algo, 7 % Bastante y el 2 % Mucho, el interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras al medio ambiente (Gráfico 4). En función de la realización de prácticas y comportamientos pro ambientales de forma individual, el 50 % no recicla sus desechos sólidos, el 21 % dice reciclar algo, sólo el 12 % comenta con propiedad que recicla regularmente pero igual al recogerse por el servicio de aseo público, se vuelve a mezclar de nuevo. El 23 % de los entrevistados no conoce el concepto de agricultura orgánica, el 62 % comenta no comprar frutas o verduras ecológicas u orgánicas, el 8 % afirma que algo compra y sólo el 7 % si lo hace de

manera frecuente. El 71 % de ellos comentó no dejar de utilizar su carro o moto por razones medioambientales, el 19 % no sabe o desconoce el problema ambiental, el 7 % comentó hacer algo por razones medioambientales y sólo el 3 % respondió tenerlo de costumbre. Con respecto a la realización de prácticas y comportamientos pro ambientales de forma colectiva, el 64 % respondió que no participa en ningún grupo o asociación, cuyo fin principal sea conservar o proteger el medio ambiente, el 18 % afirma participar algo en la conservación del ambiente y el 11 % comentó en participar en dichas actividades grupales. El 88 % de los entrevistados afirmó que no ha firmado alguna petición, o ha hecho algún donativo o ha participado en algún acto de protesta o manifestación sobre algún tema relacionado con el medio ambiente en los últimos 5 años, sólo el 12 % manifestó si haberlo hecho. En resumen, el nivel de conducta ambiental promedio para el grupo de preguntas activas alcanzó un valor de 2 (Nada de conducta ambiental).

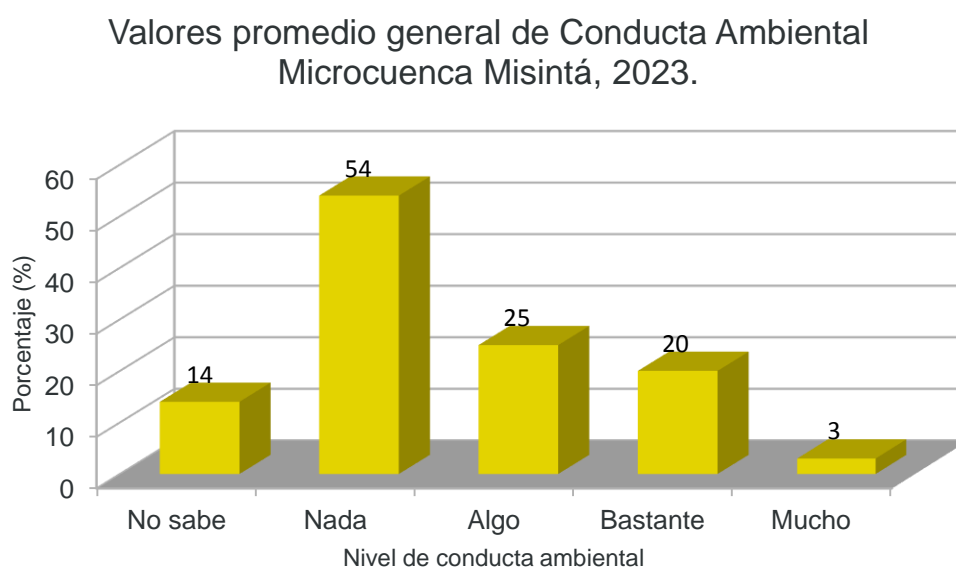
Valores promedio del grupo Activo
Microcuenca Misintá, 2023.



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 4. Valores promedios del grupo de las preguntas Activas.

Resumiendo, los promedios totales de los niveles de conducta ambiental, dieron como resultado el valor 3 que en otras palabras se entiende que la comunidad de Misintá tiene algo o una incipiente conducta ambiental. (Gráfico 5)



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 5. Valores promedio general de Conducta Ambiental.

Una vez sumados los promedios de cada pregunta de todas las encuestas realizadas, estas dieron como resultado el número 48, que buscándolo en los rangos de las categorías de Conducta Ambiental, se ubicó en la categoría Medio Conscientes (35 – 51).

5. Conclusiones

Los resultados muestran que la comunidad de la microcuenca de Misintá posee una conducta ambiental incipiente (Algo) y de un nivel de conciencia ambiental medio conscientes, estos valores van acorde a lo observado en campo.

El género no demostró diferencias significativas acerca de una conducta proambiental. Sin embargo, a pesar que son las mujeres quienes presentan una

conducta ambiental un poco más elevada, son los hombres quienes toman las decisiones de actuación en la microcuenca.

En nivel educativo tampoco demostró diferencias significativas de conducta ambiental. Es una noticia esperanzadora que es el nivel de educación primaria el de valor más alto, se puede pensar que esta futura generación de agricultores, cambien la forma de usar el territorio con unos elevados valores de conducta ambiental.

Se observó una ausencia preocupante de las Instituciones del Estado con competencia ambiental y agraria, sabiendo la importancia que tiene la microcuenca para el abastecimiento de agua para el centro poblado de Mucuchíes.

Es preocupante la baja educación ambiental que poseen los habitantes de la microcuenca. Se implementa en los primeros niveles educativos (primaria y secundaria), una educación ambiental que va dirigida a la soberanía agroalimentaria y no a la protección del ambiente. Se enseña a crear y mantener huertos comunales más no a crear y mantener viveros forestales. Sólo la población adulta mayor, valora y entiende la importancia de cuidar el agua y a los árboles para mantener una buena calidad de vida.

Debido al alto desconocimiento de la legislación ambiental y agraria, se hace necesario la implementación de un programa educativo en dicha normativas en todos los niveles educativos y asociaciones civiles del municipio. Es de suma importancia la elaboración de ordenación del territorio en sus diferentes niveles con el fin de proteger

la calidad ambiental ya que éste se caracteriza por su fragilidad, belleza escénica y endemismo.

ENCUESTA CONCIENCIA AMBIENTAL

Laboratorio de Suelos, Instituto de Geografía, Facultad de Cs. Forestales, Universidad de Los Andes

Estimado ciudadano, las preguntas que a continuación te relacionamos, deseamos que respondas con sinceridad.

Edad: _____ Género: _____ Nivel Educativo: _____ Actividad Laboral: _____

1. ¿Conoces los principales problemas ambientales que afectan al planeta?
Si ___ No ___ Cuáles: _____
2. ¿Conoces los principales problemas ambientales que afectan al país y a tu estado Mérida?
Si ___ No ___ Cuáles: _____
3. ¿En su comunidad existe contaminación del medio ambiente? _____
4. Identifique los problemas ambientales que afectan su comunidad:
___ Deforestación. ___ Contaminación de las aguas. ___ Acumulación de desechos sólidos.
___ Erosión de los suelos. ___ Otro, Cuál? _____
5. ¿Mantienes una actitud responsable ante los daños provocados por los problemas ambientales? _____
6. ¿Crees que tu actividad cotidiana afecta negativamente al medio ambiente? _____
7. Hace usted alguna actividad para no contaminar el medio ambiente de tu comunidad?
Si ___ No ___ Cuáles: _____
8. ¿Conoce usted la normativa ambiental venezolana? _____
9. ¿Ha tenido alguna charla, taller o asesoría con respecto a la conservación del medio ambiente por parte de las Instituciones del Estado? _____
10. ¿En qué medida usted se preocupa por temas relativos al medio ambiente? _____
11. ¿En qué medida considera usted que conoce las causas de estos problemas medioambientales? _____
12. ¿Y en qué medida considera usted que conoce las soluciones a este tipo de problemas del medio ambiente?

13. ¿Hasta qué punto estaría usted a favor de pagar precios mucho más elevados para proteger el medio ambiente? _____
14. ¿Y hasta qué punto estaría usted a favor de utilizar energías sostenibles para proteger el medio ambiente?

15. ¿Y hasta qué punto estaría usted a favor de aceptar recortes en su nivel de vida para proteger el medio ambiente? _____
16. ¿Frecuencia con la que recicla? _____
17. ¿Frecuencia con la que compra frutas o verduras ecológicas u orgánicas? _____
18. ¿Frecuencia con la que deja de utilizar su carro o moto por razones medioambientales? _____
19. ¿Participa usted en algún grupo o asociación, cuyo fin (acción colectiva) principal sea conservar o proteger el medio ambiente? _____
20. En los últimos cinco años, ha firmado usted alguna petición, o ha hecho algún donativo o ha participado en algún acto de protesta o manifestación sobre algún tema relacionado con el medio ambiente? Si ___ No ___

(1: No sabe o No Contestó, 2: Nada o casi nada, 3: Algo 4: Bastante, 5: Mucho o Totalmente).

Referencias

- Castillo A., Ana M. (2023). Distribución espacial de degradación de suelos por erosión hídrica en la microcuenca de la quebrada Misintá. Municipio Rangel del estado Bolivariano de Mérida. Tesis de Grado. Escuela de Geografía. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.

- Corraliza, J., Berenguer, J., Moreno M. y Martín R. (S.F.). La investigación de la conciencia ambiental. Un enfoque psicosocial. En Persona, Sociedad y Medio Ambiente. Perspectivas de la investigación social de la sostenibilidad. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía. España.

https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques_Tematicos/Publicaciones_Divulgacion_Y_Noticias/Documentos_Tecnicos/personas_sociedad_y_ma/persona_sociedad_y_medio_ambiente_opt.pdf

- Gomera M., Gustavo. (2008). La Conciencia Ambiental como Herramienta para la Educación Ambiental: Conclusiones y Reflexiones de un estudio en el Ámbito Universitario. Centro Nacional de Educación Ambiental.

https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_11gomera1_tcm30-163624.pdf

- Instituto Nacional de Estadística (INE), (2006). Estado Mérida por Municipios y Parroquias 1990-2050. Gerencia General de Estadísticas Demográficas. Caracas, Venezuela.

- Muñoz van den Eynde, Ana. (2012). Concepto, expresión y dimensiones de la Conciencia Ambiental. El papel de la cultura científica. Editorial Academia Española. Madrid, España.

http://rdgroups.ciemat.es/documents/69177/122473/Conciencia+ambiental_2011.pdf/b7aea00f-c26d-4e55-a186-837417ad92ee

- Nuévalo Ruíz, Carmen, P. (2008). Desarrollo Moral y Valores Ambientales. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Valencia, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/70999138.pdf>

- Rojas Ochoa, César Andrés. (2017). El Aporte de las Representaciones Sociales de Ambiente a las Ciencias Ambientales. Universidad De Ciencias Aplicadas y Ambientales. U.D.C.A. Facultad de Ciencias Ambientales. Bogotá.

<https://repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/692/EI%20APORTE%20DE%20LAS%20REPRESENTACIONES%20SOCIALES%20DE%20AMBIENTE%20A%20LAS%20CIENCIAS%20AMBIENTALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tonello, G. y Valladares, N. (2015). Conciencia ambiental y conducta sustentable relacionada con el uso de energía para iluminación. *Gestión y Ambiente*, vol. 18, núm. 1, junio, 2015, pp. 45-59 Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169439782003>.

- Vargas, C., Briones, C. D., Mancha, M. del P. S., Músquiz, P. G. & Vargas, A. (2013). Conciencia ambiental de los habitantes de la colonia Emilio Portes Gil en laH. Matamoros, Tamaulipas. *Revista Luna Azul*, 37, 155-161.

<http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=850>.

Anexo A: Instrumento de recolección de la información aplicado.

**CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DE LA WEB 2.0 EN SITUACIONES DE
CRISIS SOCIAL: PÁNICO Y RUMORES EN LA ERA DIGITAL.**

**CONSIDERATIONS ON THE ROLE OF WEB 2.0 IN SITUATIONS OF SOCIAL
CRISIS: PANIC AND RUMORS IN THE DIGITAL AGE.**

Silvana Rendón De La Rotta¹

Resumen

Este ensayo procura mostrar las características que la web 2.0 brinda en cuanto a la supervivencia y desarrollo de la humanidad, destacamos que también puede ser un arma de doble filo, pues la inmediatez de la comunicación y la participación ciudadana colectiva en la creación de contenido, posibilitan que, en muchas ocasiones, rumores e informaciones falsas o no confirmadas se creen y se propaguen. Para efectos de estas reflexiones, se tomó a Colombia como punto de referencia sobre los efectos de los rumores y la desinformación respecto al actuar de los ciudadanos frente a una situación de riesgo.

Palabras clave: Web 2.0, era digital, comunicación, crisis social.

Abstract

This essay seeks to show the characteristics that web 2.0 offers in terms of the survival and development of humanity, we highlight that it can also be a double-edged sword, since the immediacy of communication and collective citizen participation in the creation of content, They allow, on many occasions, rumors and false or unconfirmed information to be believed and spread. For the purposes of these reflections, Colombia was taken as a point of reference for the effects of rumors and misinformation regarding the actions of citizens in a risk situation.

Keywords: Web 2.0, digital age, communication, social crisis.

¹ Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Los Andes, Mérida-Venezuela. Correo electrónico: silvidelarotta@gmail.com

Introducción

A pesar de que las investigaciones y debates sobre la distinción entre el hombre y el resto de las especies del reino animal que pueblan el planeta tierra, son tan antiguas y amplias como las diferentes ciencias que han servido de escenario para dicha tarea, este tema sigue siendo un asunto de relevancia para la comunidad académica y científica. Neira (2017) en su artículo “La difícil distinción entre humanos y animales”, se propone la ardua tarea de realizar una revisión de las propuestas que diversos autores han hecho sobre el tema, en la cual aborda la posición de Bimbenet, destacando, el componente exclusivo del ser humano en el ámbito de la comunicación y la percepción; pues si bien todos los animales tienen la habilidad de comunicarse, en el caso del hombre esta característica se presenta como una variación existente únicamente en nuestra especie: la lengua oral y escrita.

Más aún, el catedrático Manuel Martín Serrano (2007) afirma en su libro *Teoría de la comunicación* que, la vida y la sociedad, que las aptitudes comunicativas conseguidas por otras especies que antecedieron a los humanos aportaron el capital evolutivo cuya herencia hizo posible la comunicación humana, a la cual el autor define como un recurso que, en sus orígenes, desarrollan los homínidos para adaptarse a su desadaptada condición en el mundo natural. Esta perspectiva coincide con la propuesta por Lull y Neiva (2012) citados por Martell (2014), cuando sostienen que nos comunicamos para sobrevivir, pues la evolución en sí se basa en procesos de comunicación que permiten la adaptación, y como recalca Martell (2014) los individuos que triunfan son aquellos que se adaptan mejor al cambio de los ambientes.

A lo anterior añade Serrano (2007) que dichas aptitudes se amplían y se modifican cuando resultan modeladas por la propia evolución de nuestra especie para adaptarse a las necesidades naturales como de las sociales, a lo cual añade Martell (2014) la explicación de Darwin sobre cómo los humanos desarrollamos adaptaciones fisiológicas, como la posición erecta del cuerpo, para desarrollar el habla y convertirnos en excelentes comunicadores y cooperadores. En este punto cabe destacar nuevamente la propuesta de Bimbenet citado por Neira (2017) sobre “la atención conjunta” como uno de los criterios de la hominización (la progresiva

adquisición de las características que acabaron diferenciando a los homínidos del resto de primates) y del aceleramiento de ella. Dicho criterio estaría definido por el hecho de que quien percibe da espacio a otro punto de vista en el mundo, y a su vez a la posibilidad de identificarse con el congénere, lo cual permite la cooperación, la imitación, la enseñanza y el lenguaje,

Considerando los postulados anteriores es posible afirmar entonces que, la diferencia entre la comunicación humana de las formas comunicativas del resto de los animales radica en la capacidad de utilizar la misma para la cooperación, el aprendizaje y la conexión, por cuanto nos permite transmitir los conocimientos adquiridos a fin de garantizar la supervivencia de especie, es decir, somos la única especie que utiliza la comunicación para interactuar a través del tiempo, pasando así de ser un grupo de animales a una sociedad con inteligencia colectiva.

Comunicación humana: forma de adaptación

Ahora bien, si la comunicación humana surgió como método de adaptación y supervivencia, podría decirse que aquel contenido que se deseaba transmitir vendría a ser el instrumento para llevar a cabo dicho objetivo, y a esta herramienta vinimos a llamar "Información". Al respecto Vera (2006) señala que la información es una estructura que se puede almacenar y transmitir, recalcando la etimología de la palabra "in-formación", es decir, poner forma algo. Es posible afirmar entonces que, como especie, los humanos desarrollamos la comunicación para transmitir el conocimiento adquirido y la información para darle forma al mismo.

La comunicación y a información juegan un papel tan importante para los seres humanos que durante el surgimiento de las primeras civilizaciones organizadas, representaron una verdadera ventaja para quienes encabezaban la sociedad, e incluso les otorgaban derecho y poder para gobernar. Sobre este punto Linares, Patterson y Viededo (2000) apuntan que la primera gran división social del trabajo entre agricultores y ganaderos, propició la acumulación de mayor conocimiento sobre la naturaleza y la propia actividad humana, lo que derivó en la aparición de nuevos términos sobre la transmisión de dichos conocimientos. Los autores explican además que "Los sacerdotes y los grandes guerreros constituyeron la nueva clase poderosa,

porque al ser ellos quienes ejercían la administración del grupo, contaron con mayor información sobre la actividad y la vida de la sociedad”

De esta manera, tanto en la Antigüedad como en la Edad Media se manifestó un monopolio de la información, que se mantuvo de esta manera entre los poderes gobernantes, hasta el nacimiento de las universidades entre los siglos XI y XII, con lo cual las ciudades se convirtieron en el centro de la vida cultural y, por tanto, de la información. A partir de este punto las bibliotecas monásticas abrieron sus puertas a todos los ciudadanos, y a aunque los libros contenidos eran en su mayoría de carácter religioso, marcaron un momento trascendental para la población, que pudo tener mayor acceso al conocimiento, y por lo tanto, la demanda de información creció notablemente en las distintas jerarquías sociales, creando así las condiciones para el surgimiento de una especie de negocio de información, que se perpetuó gracias a los incipientes pasos tecnológicos dados en este período, que posibilitaron la aparición en escena de la imprenta, y con ella, una nueva modalidad comunicativa más amplia a través de la difusión masiva de información.

Si bien la invención de la imprenta y el desarrollo del comercio marcaron la etapa del despegue de la información, para Linares, Patterson y Viciado(2000) fue gracias al impulso de la revolución industrial que se desarrolló una comunicación aún más amplia de la información, y por tanto, del conocimiento, que con las nuevas tecnologías emergentes en la época, especialmente en lo que se refiere al transporte con el invento del ferrocarril, llegaron con mayor prontitud a los distintos puntos del planeta.

A partir de este punto se hizo cada vez más imperativo lograr una comunicación más rápida y de mayor alcance. En la segunda mitad del siglo XIX apareció el teléfono para romper las barreras de las distancias y permitir la inmediatez; a principios del siglo XX la comunicación masiva tomó un nuevo rumbo con la invención de la televisión, capaz de llegar a una multitud de personas simultáneamente. En el año 1946 apareció la primera computadora para provocar cambios radicales en la organización del conocimiento, que desembocarían en la revolución de la contabilidad. Con las redes computacionales y *la world wide web* irrumpiendo de manera tempestuosa en el escenario para unir los ordenadores y, tras muchos otros grandes avances tecnológicos, al mundo, formando así la infraestructura clave del siglo XXI.

Internet: revolución, anarquía y desarrollo

La nueva revolución del Internet dio un nuevo sentido al largo alcance y a la inmediatez de la comunicación, rompió las fronteras físicas, e incluso culturales, al permitir que personas ubicadas en polos opuestos del planeta pudiesen comunicarse como si estuviesen sentadas una frente a la otra. La World Wide Web que hoy conocemos tiene sus raíces en la necesidad de conectar entre sí las computadoras de exclusivo uso militar, para que las fuerza de defensa nacional estadounidenses pudieran tener acceso a la información relevante desde cualquier punto del país, como respuesta a los desafíos tecnológicos y militares de la entonces URSS, en plena guerra fría.

Lo que entonces surgió como una especie de nueva arma tecnológica, se convertiría en quizá la característica más distintiva de la sociedad en el siglo XXI, cuando la Web 2.0 haría su aparición para hacer de la comunicación basada en Internet una nueva manera de vivir. De acuerdo con Fumero y Roca (2007), fue el autor, diseñador web y experto en experiencia de usuario, Darcy DiNucci, quien acuñó este término por primera vez en 1999, en su artículo "*Fragmentedfuture*", pero su popularización tomaría impulso en 2005 cuando Tim O'Reilly lo utilizara en su artículo "*Wha tis Web 2.0*", para hacer referencia al desarrollo de diversas aplicaciones en Internet que actúan como puntos de encuentro de los usuarios.

De esta manera, Fumero y Roca (2007) definieron la web 2.0 como la web de las personas, un espacio social con cabida para todos, en el que los individuos que participan, pueden interactuar e intercambian información y experiencias en tiempo real. Y a esta predominancia de la inmediatez y la pluralidad como principales características, Castaño (2008 citado por Costa 2012) añade el dinamismo, para generar así una concepción enfocada en la capacidad de actualización constante que permite adaptarse a los nuevos requerimientos de las personas, los cuales, vendrían surgiendo precisamente a partir de las opciones que ofrecen los avances tecnológicos de la red.

Por su parte, Herreros (2008), resalta el factor social que introduce, por cuanto el concepto de red se distancia de su concepción técnica e instrumental para darle

paso al valor comunicativo que une a diversas personas, a todos los usuarios en igualdad de condiciones, lo que le otorga una significación social, debido a la participación ciudadana que fomenta.

Tomando en cuenta las características anteriores, Cobo y Pardo (2007) diferencian cuatro principales tipos de herramientas de la web 2.0, a saber, las Redes Sociales, constituidas por espacios que facilitan el encuentro e intercambio social; los Generadores de Contenidos, cuyo principal uso es favorecer la lectura y la escritura en línea; los Organizadores Sociales e Inteligentes de la Información, que permiten ordenar y almacenar de forma estructurada la información disponible en la red; y por último, las Aplicaciones y servicios (*mashups*), que incluyen un sinnúmero de herramientas, softwares, y plataformas en línea, creadas para ofrecer servicios de valor añadido al usuario.

Pero dentro de estas categorías bien definidas se extiende todo un universo de posibilidades, como un *big bang*, tal y como señala Herreros (2008), en el que van surgiendo nuevos desarrollos y aplicaciones, a medida que van surgiendo las nuevas necesidades que el propio uso de la web pone de manifiesto. Es así como en materia de comunicación e información también se replica éste fenómeno. Con la inmediatez que trajo consigo el Internet, los medios tradicionales se vieron en la tarea de adaptarse a un escenario en el que los receptores pasaron a ser también en parte emisores y difusores, dotados ahora con la capacidad no solo de aportar sus ideas, opiniones, propiciar debates, sino también de refutar, argumentar e incluso inventar información

Es en este punto donde las mismas características de la web 2.0 que brindan grandes ventajas para la supervivencia y desarrollo de la humanidad, pasan a ser al mismo tiempo armas de doble filo, pues la inmediatez de la comunicación, y la participación ciudadana colectiva en la creación de contenido, posibilitan que, en muchas ocasiones, rumores e informaciones falsas o no confirmadas se creen y se propaguen.

Como recoge Alonso (2019), citando a Alonso y Orta (2015), la rapidez, amplitud y universalidad que herramientas de la web 2.0, como las redes sociales y las aplicaciones móviles, confieren a quienes las utilizan, potencian el auge de difusión de informaciones falsas y rumores, que se amparan en la participación colectiva, el

anonimato, y la facilidad para desaparecer el rastro, propiciados por dichas tecnologías. La propagación masiva de este tipo de contenido a tiempo real supone un verdadero problema al momento de valorar la veracidad de una información, algo que en tiempos de crisis o catástrofes, puede resultar tan peligroso como el acontecimiento mismo.

Llegados a este punto resulta indispensable comprender de mejor manera qué se desea señalar al hablar de rumores, entendidos por Castillo (2017) como “clamores que llaman la atención de un número relativamente grande de personas e incomodan el flujo de la comunicación al atropellar relaciones previsibles o desplazar expectativas, instituyendo inseguridades”. La autora señala además que en la medida en que un rumor es aceptado por un grupo, se hace de conocimiento oficial, ganando así notoriedad y pasando a ser tema frecuente de conversación, lo que le confiere mayor poder de convencimiento, el cual toma aún más fuerza con cada repetición.

Por su parte Fernández (2012), reseña la definición de Allport y Postman (1978), quienes entienden al rumor como un relato que nace de lo cotidiano, vinculado con un problema o inquietud en concreto, que aunque no se puede confirmar su exactitud, es creíble o factible de ser creído, y que se reproduce que se reproduce bajo el efecto “bola de nieve”, especialmente ante la falta de noticias, la ansiedad y el miedo de las personas a el presente y el futuro; esto cuando no se trata de una intención directa de mentir y de manipular, como en el caso de la propaganda política de guerra y los rumores creados *ex profeso*.

La autora también expone la postura de Rouquette (1977) quien considera al rumor como una expresión del pensamiento social sobre la lectura de una realidad en determinadas circunstancias, en épocas o situaciones de crisis. Fernández (2012) refuerza esta percepción al considerar que los rumores tienden a hacer aparición especial en las coyunturas de guerras, crisis y epidemias, momentos de gran incertidumbre e inseguridad en los que las personas y colectivos sociales tienen miedo, y en ocasiones rozan el pánico o están en shock,

La investigadora también propone que se pueden distinguir dos tipos de circunstancias sobre las cuales existen y se propagan los rumores:

“Por un lado, las necesidades informativas y de explicación lógica o racional desde la mente y la cognición; y, por el otro, las necesidades psicológicas de todo tipo,

quizá ligadas con el acto de comprender, en todo caso desde el sentir y el mundo emocional. Sin por ello desconocer que ambas tienen que ver con el contexto cultural en general”

Lo que Fernández (2012) busca recalcar es que los rumores tienden a surgir por falta de información o poca consistencia de la misma, y por las emociones originadas a partir del contexto sobre el cual se inician dichos rumores. Es por ello que los momentos de desastres, del talante que sean, usualmente se convierten en los escenarios perfectos para la aparición y propagación de rumores, ya que en las crisis se percibe un aumento de la ambigüedad, lo que, como explica Moscovici (1996 citado por Fernández 2012), se traduce en un estado de incertidumbre interna, debido al cual los individuos están propensos a la influencia de los demás, pues cada uno se siente a merced de fuerzas hostiles y desconocidas.

Tomando en consideración las premisas anteriores, podemos afirmar que precisamente este escenario de incertidumbre y ambigüedad se desató a principios del 2020 a escala mundial, ante el surgimiento del Coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo, abreviado SARS-CoV-2, cuya historia empezó en diciembre de 2019 en Wuhan, capital de la provincia de Hubei y la ciudad más poblada en la zona central de la República Popular China, y se convirtió pronto no solo en el causante de la pandemia por La enfermedad por coronavirus de 2019, o COVID-19, sino en el protagonista de todo tipo de rumores que contribuyeron al pánico en la población mundial.

Aunque el brote epidémico hizo su aparición en diciembre de 2019, poca información se tenía al respecto, y no fue sino hasta el 11 de marzo de 2020 que el Director General de turno de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció que la nueva enfermedad por el coronavirus de 2019 (COVID-19) podía caracterizarse como una pandemia. Tras este anuncio, el pánico en la población mundial no se hizo esperar, y con su apreciación también llegaron los rumores.

Dado que el virus se trataba en el momento de uno no antes estudiado por la comunidad médica y científica, los detalles sobre los posibles síntomas y formas de contagio resultaba muy cambiante, por lo que se generaron todo tipo de informaciones carentes de rigurosidad científica que se propagaron entre las personas, algunas de

las cuales suponían incluso un riesgo para la salud. Un claro ejemplo de desinformación ocurrió a pocas semanas del decreto de la pandemia, cuando se popularizó el rumor de que la ingesta de sustancias como el Dióxido de Cloro, o el uso del fármaco Ivermectina, podría servir para tratar o prevenir el contagio de la nueva enfermedad por COVID-19.

Para efectos de este artículo, se tomó a Colombia como punto de referencia sobre los efectos de los rumores y la desinformación respecto al actuar de los ciudadanos frente a una situación de riesgo. Así, continuando con el ejemplo de la Ivermectina, de acuerdo con un informe del Centro de Información de Seguridad sobre Productos Químicos - (CISPROQUIM) y la Asociación Colombiana de Farmacovigilancia (ACFV), cuyos resultados fueron reseñados por la versión digital del diario El Colombiano, el cual sirvió como referencia para este texto, las emergencias por el uso indebido de este medicamento aumentaron durante los primeros tres meses posteriores a la declaración de la pandemia, registrándose 22 casos de intoxicación, frente a 9 en el mismo periodo de 2020.

De igual forma, la misma publicación del medio de comunicación e información colombiano detalla que el informe también arrojó alarmas respecto a emergencias médicas por el consumo de Dióxido de Carbono, con 5 casos registrados hasta el 31 de mayo de 2021, que no se presentaron en el mismo periodo de 2020. Cabe destacar que de esta cifra, solo el 40% se confirmó como consecuencia del uso de la sustancia para prevenir o tratar la enfermedad por COVID-19.

Para contrarrestar la situación, entidades oficiales, instituciones privadas, y los medios de comunicación e información locales, se dieron a la tarea de realizar publicaciones en las que se explicase las consecuencias del uso la Ivermectina o del Dióxido de Cloro, así como de cualquier otra sustancia no corroborada médica y científicamente, como antídoto contra el COVID-19, y su ineficacia para combatir o prevenir el contagio del virus. Aunque los esfuerzos de las diferentes entidades parecieron tener un efecto positivo en la población del país a mediano plazo, los rumores seguían estando presentes, incluso para el momento en que las primeras vacunas contra el virus empezaron a aplicarse.

De hecho, para septiembre de 2021, se crearon grupos de manifestantes que, uniéndose al ejemplo de algunos grupos de ciudadanos en más de 40 países, se

rehusaban a colocarse la vacuna contra el nuevo virus COVID-19, con argumentos que en la mayoría de las ocasiones carecían del aval médico o científico, e incluso hoy en día no han sido comprobados. Uno de estos es la idea de que la vacuna causaría Disfunción eréctil, otro ejemplo es la creencia de que las inyecciones tienen como propósito implantar una surte de microchip con el cual se pretende controlar a las personas que acepten la colocación, y quizá el que más miedo produjo entre los ciudadanos, es la creencia de que el objetivo es causar la muerte en las personas que adquieran la dosis.

Finalmente, es posible apuntalar que la lucha mundial contra el COVID-19 produjo, a su vez, una segunda batalla contra los rumores y la desinformación, cuyo nivel de importancia se sitúa a la par del mismo virus. Nuestra mejor arma para enfrentar las situaciones de pánico es sin duda alguna la información, y si bien la era de las herramientas de la web 2.0 ha traído consigo grandes ventajas y beneficios para la humanidad, también supone un nuevo reto para el control de informaciones que puedan perjudicar a las personas. En estos escenarios los medios de comunicación e información, así como las entidades regulatorias oficiales, tienen la ardua labor de contrarrestar el rumor con la veracidad, y la mejor forma de hacerlo es utilizar los mismos canales que la era digital les ha puesto a su disposición.

Referencias

Alonso González, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 45, 29-52.

Alonso, M. y García Orta, MJ. (2015). Noticias falsas en Internet: difusión viral a través de las redes sociales. En *Livro de Atas do IV COBCIBER*. Oporto: Observatório de Ciberjornalismo.

Castillo González, M. J. D. (2017). El problema de las falsedades en las redes sociales.

Cobo, C., Pardo, H. (2007). Planeta Web 2.0.: Inteligencia colectiva o medios fastfood. (Documento Web). Extraído de: www.oei.es/tic/planeta_web2.pdf. Consultado: 12, Abril 2022.

Costa, C. (2012). Activismo Social en la Web 2.0 (Documento Web). Extraído de: pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/Varios7.pdf Consultado: 15, Abril 2022.

Fernández Poncela, A. M. (2012). Psicología de masas, identidad social, epidemias y rumores: la influenza en México. *Sociológica (México)*, 27(76), 189-230.

Fumero, A., Roca, G. Web 2.0. (Documento Web). Extraído de: www.oei.es/salactsi/WEB_DEF_COMPLETO2.pdf. Consultado: 11, Abril 2022.

Herreros, M. C. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14, 345-361.

Linares Columbié, R., Patterson Hernández, M., & Viciado Tijera, L. (2000). La información a través del tiempo. *Acimed*, 8(3).

Martell, L. (2014). Explicar a la comunicación desde la Teoría de la evolución. *Convergencia*, 21(64), 245-252.

Neira, H. (2017). La difícil distinción entre humanos y animales. *Revista de filosofía*, 73, 161-178.

Serrano, M. M., & Cejudo, J. M. (2007). *Teoría de la comunicación: La comunicación, la vida y la sociedad*. McGraw-Hill/Interamericana.

Vera, H. A. V. (2006). Diferencias teóricas y prácticas de la información y de la comunicación. *Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, (1), 9-35.

VALORES CULTURALES Y FORMACIÓN INTEGRAL EN LAS CARRERAS DE CIENCIAS NATURALES COMO PARTE DEL DESARROLLO HUMANO.

CULTURAL VALUES AND COMPREHENSIVE TRAINING IN NATURAL SCIENCES CAREERS AS PART OF HUMAN DEVELOPMENT.

Víctor Manuel Toro Andrade¹

Resumen

El presente ensayo surge de la necesidad que tenemos quienes estudiamos ciencias naturales de formarnos en asuntos alusivos a la cultura. Expresiones humanas que nutren el alma y nos hace ser más sensibles ante los diversos fenómenos que están destruyendo al planeta. Interesa rescatar la idea de ampliar nuestros conocimientos en el campo de las humanidades, acercándonos a la literatura, las artes, la música, la sociología y la antropología. La formación integral en el profesional que aspira a obtener el título Licenciado en Ciencias Naturales deberá estar enraizada con la lectura y la escritura, esto supone reunir un cúmulo de saberes en cuanto a lo que la cultura general ha aportado al progreso de la humanidad, en vinculación con la ciencia y la tecnología, trinomio que no puede separarse.

Palabras Clave: Ciencias Naturales, cultura general, desarrollo humano, sensibilidad.

Abstract

This essay arises from the need that those of us who study natural sciences have to train ourselves in matters alluding to culture. Human expressions that nourish the soul and make us more sensitive to the various phenomena that are destroying the planet. We are interested in rescuing the idea of expanding our knowledge in the field of humanities, approaching literature, the arts, music, sociology and anthropology. The comprehensive training of the professional who aspires to obtain the title of Bachelor of Natural Sciences must be rooted in reading and writing, this means gathering a wealth of knowledge regarding what general culture has contributed to the progress of humanity, in connection with science and technology, a trinomial that cannot be separated.

Keywords: Natural Sciences, general culture, human development, sensitivity.

¹ Estudiante del décimo semestre de Física en la Universidad de Los Andes, en Mérida-Venezuela. Preparador de la clase de Cálculo 10 de la Facultad de Ciencias, Escuela de Matemática de la misma Universidad, Programador de IA. Correo electrónico: victoromand@gmail.com

Introducción

Asumir el reto de prepararse desde una formación integral es, ante todo, formarse en valores culturales que enriquezcan y favorezcan el desarrollo académico. En el caso particular de quienes estudiamos la carrera de Ciencias Naturales (Física, Química o, Biología o Matemática), necesitamos como futuros profesionales ampliar nuestro radio de acción y comprender que existe una relación con la cultura que nos rodea y de la cual es imposible alejarnos o pensar que la misma se corresponde exclusivamente al ámbito de las humanidades, este es un malentendido que debemos superar, ante todo debemos mirar lo humano e lo humano y lo espiritual como seres integrales que somos, de ahí que cuerpo , alma y mente deben estar en armonía.

A los futuros profesionales nos debe interesar lo que la evolución histórica, social y humanística ha aportado al conocimiento. Se trata de poder acercar abismos académicos que por mucho tiempo han estado escindidos: borrar fronteras y reconciliar las disciplinas tanto humanísticas como científicas que han sido vista como rivales. Ha llegado el momento de fusionar los saberes y mirarlos como complementarios y no como antagonistas.

Por lo anterior, es importante señalar que, desde el punto de vista de investigación, servicio público o crecimiento económico a través de la promoción de las universidades en colaboración con la industria privada, existe una poderosa motivación para que la academia enfatice en las ciencias por algo que estas ciencias se perfilan como las dueñas del futuro. Algunos pueden sentir que la idea de la educación cultural en ciencia es algo así como un oxímoron, pero queremos enfatizar que los profesionales de las ciencias debemos estar preparados para trabajar en estrecha colaboración con representantes de otras especializaciones en búsqueda de la riqueza cultural y el bien común de toda la sociedad y en definitiva del planeta entero, ya que tanto tecnicismos nos está alejando de lo verdaderamente humano, de los sentimientos, pues la razón le ha robado espacio al sentir, lo cual ha ido en detrimento de las carreras donde los cálculos, los experimentos en laboratorios y las matemáticas parece ser lo fundamental, olvidándonos de todos lo que nos rodea y dejando a un lado el sentido de la vida.

El nacimiento de las ciencias como proceso socioeconómico

Se insiste mucho en conciliar o acercar los ámbitos científicos y tecnológicos con los humanísticos y sociales. Sin embargo, paradójicamente la ciencia y la tecnología son prácticas, realidades sociales y culturales por definición, es decir, el elevado desarrollo y la notable influencia alcanzada por la ciencia y la tecnología en la actualidad son consecuencia de un modelo de sociedad que logró una elevada productividad en términos económicos gracias a la sustitución del trabajo humano por el uso de la máquina.

La denominada Revolución Industrial, constituye precisamente ese proceso y es ella la que provoca, de hecho, el nacimiento de la sociedad moderna. Sustituir la mano de obra humana por el uso creciente de las máquinas tendrá causas y consecuencias profundamente sociales las cuales hacen a la ciencia y a la tecnología dinámicas socioculturales.

Solo como ejemplo la incorporación de la máquina provocará al interior del proceso productivo la aparición de las fábricas lo cual, según los economistas, provocará una nueva división técnica del trabajo y a nivel general una nueva división social del trabajo. La fábrica moderna y la aparición de nuevas clases sociales son evidentes consecuencias socioeconómicas de ese desarrollo.

Otra consecuencia muy notable será una poderosa migración campo-ciudad y de facto el nacimiento de las ciudades modernas con su característica extensión físico material y su creciente nivel de población que las hará demográficamente densas y superpobladas. En síntesis, fabricas, nuevas clases sociales, ciudades modernas son algunas características de la sociedad contemporánea y estas son consecuencia del desarrollo científico tecnológico representado por el desarrollo de la máquina. En este contexto de transformaciones nacerán las ciencias para dar respuesta práctica a las demandas de la nueva sociedad usando los conocimientos científicos; por tanto, el origen es social por definición. Algunos de los requerimientos de ese perfil podrían ser, entre muchos otros: 1) Un entendimiento de la ética y de la responsabilidad profesional 2) Habilidad para comunicarse efectivamente 3) Una amplia educación

necesaria para entender el impacto de las soluciones del ejercicio de las ciencias en un contexto global 4) Un conocimiento de la problemática actual

Las ciencias naturales y la ética profesional

En el ejercicio de cualquier actividad profesional es imprescindible actuar bajo una serie de normas y premisas éticas que guíen un comportamiento acorde con nuestra responsabilidad con lo correcto. Es lo que se conoce como ética profesional. Se traduce en una serie de comportamientos y pautas de actuación encaminadas a fomentar las buenas prácticas laborales y la armonía social. Entre estos principios éticos están la responsabilidad, el respeto, la diligencia, la constancia, la puntualidad, la justicia y la honestidad. Es habitual que las distintas profesiones recojan estos principios en un código deontológico que incluyen explícitamente los criterios que deben ser puestos en práctica en el ejercicio de su profesión.

La ética en las ciencias, sean humanas o naturales, empieza por establecer que la responsabilidad primaria del profesional es anteponer la seguridad de la comunidad y de lo público por encima de todo otro interés, cuidando por mitigar el potencial daño, en especial a las comunidades y ecosistemas más vulnerables.

Todos los científicos, naturales y sociales, deberán prestar especial importancia a la seguridad, el bienestar público y al fomento del desarrollo sostenible. Solo prestar servicios en áreas de su competencia y sus declaraciones públicas han de ser veraces y objetivas. Deberían tener tolerancia cero ante fraudes, sobornos o intentos de corrupción.

Esta breve descripción sobre el deber ser de la práctica profesional del científico, evidencia a todas luces la importancia y la profunda necesidad de formarnos en relación con este vital tema, poniendo de manifiesto también que la ciencia requiere correlacionarse con una diversidad de asuntos cuya fuente de reflexión y desarrollo son humanísticas, por principio.

Lectura e integración social de las ciencias y las humanidades

Hoy día la lectura como actividad social cobra mucha importancia, sobre todo se hace énfasis en lo necesaria que es en todos los niveles educativos, y en general a lo largo de toda vida de las personas. Leer contribuye a desarrollar aspectos cognitivos y también desarrolla significativamente el pensamiento, así como también favorece el discurso oral y las diferentes competencias lingüísticas.

La lectura de diferentes materiales facilita poder comprender el mundo, agiliza el pensamiento y nos conecta con las distintas disciplinas del saber humano, de esta forma, quien lee textos vinculados a diversas áreas amplía su cultura y le permite abrir el pensamiento a otros horizontes, pues las especializaciones, muchas veces, lejos de integrar saberes solo producen un estancamiento, generando frustración, aniquilando el conocimiento, pues al mirarlo de forma fragmentada no podremos ser capaces de comprender que, solo por medio de la integración de saberes se podrá dar respuestas a problemas emergentes y a problema viejos que aún siguen siendo inquietantes para los estudiosos.

Leer es dialogar con las ideas que los escritores, poetas, sociólogos, historiadores, filósofos y científicos nos muestran, a través de un código plasmado en papel o en algún medio digital, es una interacción bidireccional, es decir, leemos y procesamos la información para luego discutirla con otros o, sencillamente conversar en silencio con las ideas del autor.

En la medida de lo posible se hace necesario que cada día ensanchemos nuestro conocimiento, y el vehículo más expedito es la lectura, existen otros medios que nos ayudan a comprender realidades y situaciones como el cine, la radio, los videos, pero quien lee más comprende más y sabe resolver mejor distintos problemas, además quien leen se capacita en la comunicación oral, pues puede expresar mejor el pensamiento, leer ayuda a verbalizar de forma óptima lo que sentimos, pensamos y deseamos transmitir con nuestra palabra oral, de igual forma es la única posibilidad de ser un escritor en el sentido amplio de la palabra. Ahora bien, pero ¿por qué tanta resistencia a leer? la respuesta tal vez radica en que la escuela sólo ve la lectura

como un castigo y no como una diversión, de niños nos sancionan leyendo, entonces salimos de la escuela creyendo que leer es solo para cumplir un requisito y no como un área de vida. Por último, podríamos decir: leer enriquece nuestro vocabulario, nutre nuestra imaginación y finalmente permite que la vida no sea tan monótona, superflua y vacía, permitiéndonos vivir otras realidades.

Preservación humana y equilibrio ecológico

Iniciaré este apartado con la siguiente interrogante: ¿Por qué creemos que las ciencias naturales y las humanidades son campos antagónicos? La respuesta la trataré de dar sustentando mis reflexiones con el artículo de Belandría (2011), titulado: "Importancia de la formación humanística, ecológica, social y ética en los estudios de ingeniería" texto que da origen a estas reflexiones, en el mismo también se explica las razones de un seminario en formación integral, idea que a nuestro parecer resulta muy interesante que también pudiera ser implementada en las carreras de Ciencias Naturales.

Creer que las humanidades y las ciencias naturales, están desconectadas es un error producto de la división de las ciencias, de verlas como inconexas. Contrariamente reforzamos la idea que las humanidades o ciencias humanas han impactado profundamente a las ciencias naturales, ya que esta última ha tenido una incidencia significativa en el progreso humano, entonces es impensable que se vean como disciplinas antagónicas, lejos de esto creemos que deben tener una estrecha vinculación en pro de la preservación de la especie humana y del equilibrio ecológico y el desarrollo tecnológico con consciencia.

Recordemos que gracias a las ciencias, tanto las naturales como las humanas, el hombre progresa, se dignifica y mejora su calidad de vida, incluso alarga sus años en el transitar por la tierra. Pero las ciencias humanas en la formación de nosotros como futuros profesionales también deberán ser asimiladas por quienes pretendemos en algún momento ejercer en el campo de las ciencias naturales, sea desde la teoría o desde la experimentación.

Tal como lo asegura Belandría (2011): “Para alcanzar estos fines es necesario que los ingenieros (*entiéndase también científicos*, estas cursivas son nuestras) posean una amplia formación humanística, sociológica, ética y ecológica que les permita vislumbrar que su responsabilidad profesional y social va más allá de la pura realización científico-técnica, debiendo tener en cuenta la dignidad humana, la fragilidad de la naturaleza y la interacción de todos los sistemas involucrados” (p.18). Finalmente, esta cita nos conduce a que podamos ver en la formación integral del estudiante de la ciencia la posibilidad de la interdisciplina, principio que ayudará a mantener el equilibrio natural, ecológico, ético. De allí la importancia de unir lo sensible con lo científico y tecnológico es pensar con el corazón y la razón, opuestos aliados que prometen generar profesionales integrales. Si tenemos conocimiento del ejercicio de nuestra profesión podremos entender el compromiso ambiental, social y ecológico.

Saber comunicarnos: un deber

El lenguaje es un asunto que debe interesar a todas las disciplinas del saber humano. Esto incluye a quienes estudiamos las carreras de ciencias naturales. El lenguaje es una cuestión que intrínsecamente todos los humanos desarrollamos, incluso se cree que hasta los animales tienen formas particulares de emitir sonidos para comunicarse. Entonces, el lenguaje es una habilidad humana, las personas poseemos en nuestro cerebro un dispositivo de adquisición lingüística que nos permite expresarnos por medio de la lengua, es decir, por medio de cualquier idioma, aclaramos que existen personas que la naturaleza los ha hecho diferentes y que sus medios de comunicación son otros, así por ejemplo, los ciegos comunican sus ideas escritas por medio del braille y los sordomudos por medio de señas, estas personas son excepcionales, y aun así la naturaleza, la sociedad y el propio intelecto humano se ha visto en la ineludible tarea de encontrar la forma de que estas personas puedan comunicarse. Recomendamos la película CODA (2021), para ampliar esta explicación.

En otro orden de ideas, para nosotros los estudiantes y futuros profesionales de ciencias, en nuestro caso particular, estudiante de la física, es imperioso que sepamos comunicarnos, no solo de forma oral sino también de forma escrita, estas dos realizaciones de la lengua deberían ser objeto de estudio y de interés, para que

nuestra formación sea realmente integral. Pero dónde está el problema, porqué nos cuesta expresarnos tanto de manera oral como escrita, creemos que la respuesta descansa en que la lectura no forma parte ineludible de nuestro hacer, nos han hecho creer que nuestra formación está vinculada a los cálculos matemáticos y a las operaciones que incluyen ecuaciones, números, estadística, cuyos resultados son precisos, puro pensamiento racional. Nos hemos olvidado de leer y de escribir. Solo usamos el lápiz y el papel para realizar operaciones cuyos resultados sean los cálculos, los números, la precisión, lo cual está muy bien, pero estas formas de parcelar tan herméticamente el hacer de las ciencias solo ha logrado crear abismos muy profundos con las áreas humanísticas, situación que va en detrimento de nuestra capacidad de ser estudiantes verdaderamente integrales; que podamos vincular lo racional con lo humanístico, con la escritura, la lectura y la lengua, como expresiones de unidad y no de parcela.

Conclusión

Finalmente, si alcanzáramos a comprender la importancia de leer, creemos que escribir el trabajo final de grado no sería un inconveniente, debemos tener la capacidad cognitiva de darle al número un significado, al resultado de la operación matemática una interpretación. Esto lo logramos con la lengua escrita que es la que ayuda a que el conocimiento perdure y con la lengua oral que, permite a través de nuestro lenguaje corporal manifestar asuntos que ya están expresados en el papel, explicarlos, comentarlos y exponerlos delante de un jurado evaluador. Esto son solo ideas que podrán ser revisadas a profundidad por expertos en el área de lecto-escritura, acá solo un esbozo general de algunas consideraciones que deben ponerse en el tapete de la tan anhelada integridad de las ciencias con las humanidades.

El llamado es a recuperar lo que la cultura nos ha legado desde una educación y el desarrollo del pensamiento complejo, una educación en Ciencias Naturales que logre conjugar en armonía las matemáticas con las ciencias humanas, encontrar ese equilibrio es el reto. Por último, todos los individuos necesitamos asumir la cultura que otros nos han legado como patrimonio y derecho irrenunciable, debemos aprehenderla cognitivamente sólo así podremos transferirla y mantenerla vigente. La

formación integral es un compromiso institucional, pero sobre todo personal, el reto deberá ser de cada uno de nosotros, asumir los aportes culturales como cimientos que nos ayudarán a hacer de nuestro mundo un lugar más limpio, más sano, más habitable, más humano, empático y noble.

Referencias consultadas

Belandría (2011), "Importancia de la formación humanística, ecológica, social y ética en los estudios de ingeniería". En Revista *Ciencia e Ingeniería*. Universidad de Los Andes. , vol. 32, núm. 1, abril, 2011, pp. 17-23. Mérida Venezuela.

Bunge, Mario (1999). *Las ciencias sociales en discusión: Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Estrella, Jorge (1998). *El universo hoy*. Santiago: Editorial Universitaria.

Hawking, Stephen (1991). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Buenos Aires: Grijalbo.

Prigogine, Ilya (1997). *El fin de las certidumbres*. Editorial Andrés Bello, Santiago. Barcelona: Ediciones Península.

Rickert, Heinrich (1945). *Ciencia Cultural y Ciencia Natural*. Buenos Aires: Editora Espasa Calpe.

SORORIDAD, CONFLICTO Y VIOLENCIA

SORORITY, CONFLICT AND VIOLENCE

Ramírez Sánchez, Geryly¹

Resumen

Para el presente texto partimos de lo que hemos planteado en otros escritos acerca del Conflicto y cómo lo definimos, abordamos y entendemos. Asumimos que el conflicto se trata de posiciones antagónicas, de la dificultad de concertar respecto a un asunto, de estar en desacuerdo. Entendemos el conflicto como algo natural, dinámico, necesario, inherente al ser humano, útil, inevitable y constante, a saber dónde hay vida siempre hay y habrá conflicto. Ahora bien, ante la inexorabilidad del conflicto hemos planteado que lo más recomendable que podemos hacer es modificar la forma en la cual abordamos la situación conflictiva de manera tal que se pueda convertir en una oportunidad para el crecimiento, para ello planteamos que es muy pertinente y útil analizar el conflicto en diferentes partes para efectos de su comprensión y lectura con apoyo de diversos recursos teóricos.

Palabras clave: sororidad, conflicto, violencia, oportunidad.

Abstrac

For this text we start from what we have raised in other writings about Conflict and how we define, approach and understand it. We assume that the conflict is about antagonistic positions, the difficulty of agreeing on an issue, of being in disagreement. We have also already said that we understand conflict as something natural, dynamic, necessary, inherent to human beings, useful, inevitable and constant, knowing where there is life there always is and will be conflict. Now, given the inexorability of the conflict, we have proposed that the most advisable thing we can do is to modify the way in which we approach the conflict situation in such a way that it can become an opportunity for growth, for this we propose that it is very pertinent and It is useful to analyze the conflict in different parts for the purposes of its understanding and reading with the support of various theoretical resources.

Keywords: sorority, conflict, violence, opportunity.

¹ Criminóloga, ULA Mérida. Magíster en Filosofía, ULA Mérida. Investigadora de HUMANIC: Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas. Docente universitaria de pre y postgrado. Fundadora de Eudoxia, Centro de investigación y formación en Ciencias Sociales. Miembro de la Asociación Euroamericana de Derechos Fundamentales, Capítulo Venezuela. Correo electrónico: asesoriasgeralynamirez@gmail.com

A modo de introducción

En este escrito hemos planteado y lo resumimos someramente aquí que para efectos del análisis del conflicto conviene analizar las Variables involucradas, tales como: Las características de las partes enfrentadas o en conflicto (valores, aspiraciones, objetivos y actitudes), las relaciones mutuas anteriores esto incluye las fortalezas y debilidades construidas en las relaciones que puedan incidir en un determinado momento y conflicto, la naturaleza del conflicto o el conflicto en sí mismo sin las demás variables que modifican y condicionan la realidad más llana, el ambiente o contexto en el que se desarrolla el conflicto, la estrategia y táctica empleadas, y las consecuencias del conflicto en cada parte. A lo anterior recientemente agregamos la importancia de la gestión emocional puesto que es claro que las emociones juegan un rol fundamental en el abordaje que hacemos del conflicto y por ende, resulta fundamental incluirlas como parte del análisis. (Ramírez, 2012, 2016, 2022)

En el análisis sobre el conflicto hemos planteado también que hay algunas Premisas básicas, a saber, identificación clara del desacuerdo, definición concreta del conflicto, minimizando y racionalizando los elementos accesorios, tales como las emociones que pudieran afectar a las partes y generar nuevos conflictos, determinación de la necesidad de salir del conflicto y las acciones a seguir para ello, elección de la forma de proceder: la puesta en práctica de los acuerdos, evaluación de los resultados, rectificar si fuere necesario. (Ramírez, 2010)

En suma, se trata de entender cómo se aborda el conflicto para entender las distintas respuestas, afectaciones y oportunidades que tenemos hacia el mismo. Diversos textos (incluso algunos considerados clásicos en la materia) coinciden en abordar el conflicto desde perspectivas casi belicistas tales como asumir enemigos en los antagonistas, estrategias para ganar por sobre el otro, pensar en el conflicto todo, como solo el que se refleja en un momento de crisis, quizá debido a que es precisamente en las crisis en las cuales los conflictos explotan incluso en expresiones de violencia.

En los conflictos hay distintos momentos, esto es un antes, durante y después; aunque frecuentemente solo se piense en el proceso en el cual el conflicto estalla y

se hace evidente con consecuencias como la violencia y diversas expresiones de esta, principalmente la violencia física. Empero, esa violencia vinculada puede tener distintos matices en esos momentos mencionados. Para tal efecto, conviene entonces, establecer algunas notas acerca de la violencia, empezando por establecer que la entendemos como: “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico. Lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo.” (OPS, <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>) Resaltamos que la violencia se trata de causar daño y este puede ser físico o como amenaza, agregamos que, el daño puede ser de distinto tipo y que la violencia comporta diversos niveles, seguimos en esto el conocido Triángulo de la Violencia de Johan Galtung (Calderón, 2009) que entiende la violencia es como un iceberg, de modo que la violencia visible es solo una pequeña parte del conflicto. De forma sucinta resaltamos algunas claves sobre lo planteado por Galtung que nos resultan pertinentes:

- La violencia directa, la cual es la más visible y se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia.

- La violencia estructural, que se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se manifiesta, precisamente, en la negación de las necesidades.

- La violencia cultural, la cual crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes.

Conflicto y crisis: aproximación conceptual

Hemos planteado sobre Conflicto y crisis que existe una estrecha relación, de hecho se suele confundir, puesto que cuando el conflicto estalla en crisis es cuando se hace evidente y algo que resolver, precisamente cuando el conflicto llega a un culmen que decanta en violencia coincide con lo planteado por Galtung en la noción de violencia directa. Lo que esbozamos bajo la etiqueta de variables del conflicto coincide con la violencia estructural de Galtung en el sentido de estructuras subyacentes como agendas secretas, prejuicios, actitudes, el contexto en el que se desarrolla el conflicto, insatisfacción y negación de necesidades que se evidencian a través del conflicto en proceso. Y, acerca de la violencia cultural es de mayúscula

importancia en el marco de la presente disertación, puesto que se trata de aquellos aspectos intangibles y normalizados de las representaciones culturales que legitiman la violencia y se manifiestan en actitudes que perpetúan esa violencia y las otras mencionadas (estructural y directa) así como en distintos tipos de violencias tales como la psicológica, física, institucional solo por mencionar algunas. Además de la cultural, nos resulta de fundamental importancia la Violencia simbólica que:

...se expresa desde infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc.), y que cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente y sean recompensados incluso por hacerlo (Calderón, 2009)

En diversas manifestaciones simbólicas se traslucen sesgos de violencia y de normalización de ciertas conductas y comportamientos dañinos que facilitan variadas formas y niveles de la violencia que en el marco de la gestión de conflictos se hacen patentes y problemáticos para intentar convertir la situación concreta en una oportunidad de crecimiento y fortalecimiento de cada individuo y de las relaciones humanas. Valga mencionar que esas manifestaciones simbólicas son tan sutiles que muchas de las veces pasan desapercibidas o naturalizadas en comentarios aparentemente inocuos e inocentes o en refranes y dichos, que repetimos sin cuestionar siquiera.

La noción de Habitus de Bordieu (Capdevielle, 2011), también nos resulta reveladora en el sentido de que hay un: Sistema de esquemas/ disposiciones para actuar, sentir y pensar; de percepción y apreciación, estructuras cognitivas y evaluativas de determinada manera que adquieren las personas a través de la experiencia en el mundo social y que son, interiorizadas e incorporadas. Socialmente internalizamos un sistema de esquemas, en el cual habitamos sin percatarnos del mismo, que viene con improntas de actuación, maneras de pensar, construir el mundo, interpretarlo, sentir y adaptarnos a nuestro entorno pero que, a veces esos mismos

esquemas representan problemas, bases para conflictos, respuestas tipo ante el conflicto y ante las partes en conflicto.

Violencia basada en género (Vbg)

Entre muchas opciones de discusiones necesarias respecto al tema planteado, hemos decidido concentrarnos en el que se refiere a la Violencia basada en género, entendida como el daño causado contra la voluntad de una persona, con base a diferencias de género socialmente construidas, fomentadas, normalizadas y perpetuadas. ONU Mujeres la define como: “cualquier acto perjudicial perpetrado contra la voluntad de una persona y basado en diferencias socialmente atribuidas (es decir, de género) entre hombres y mujeres”. (ONU Mujeres, s/f)

La violencia de género puede tener distintas tipologías, a saber sexual, físico, psicológico y económico; puede darse tanto en el espacio público como en la esfera privada, en particular la violencia contra las mujeres y las niñas es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo y de las que afecta en mayor magnitud puesto que, impacta en la vida de las personas y familias como de la sociedad en su conjunto. La pandemia por Covid19 provocó un incremento alarmante de la violencia contra mujeres y niñas en el ámbito privado y ha expuesto todavía más a las mujeres y las niñas a otras formas de violencia, desde el matrimonio infantil hasta el acoso sexual en línea, organismos como ONU y OMS resaltan la necesidad de atender desde diversas perspectivas esta problemática tan compleja.

A la par de los tipos de violencia de género mencionados, incluimos como parte de esta disertación, otros no tan evidentes pero que participan como germen de aquellos, esos de los que incluimos entre violencia estructural y cultural, además del habitus, nos referimos aquí por ejemplo a la misoginia, el sexismo y el machismo, como representaciones sociales de un modo de entender las relaciones, que reflejan una forma de pensar, proceder, actuar y reaccionar ante las mujeres y sus roles en la sociedad. Estos fenómenos son sumamente complejos y de entre muchas posibilidades necesarias de respuestas queremos abordar desde la Sororidad. Incorporada apenas en 2018 en el diccionario de la Real Academia Española, la noción de Sororidad se refiere a la amistad, solidaridad y afecto entre las mujeres:

Sororidad: Del ingl. sorority, este del lat. mediev. sororitas, -atis 'congregación de monjas', y este der. del lat. soror, -ōris 'hermana carnal'.

1. f. Amistad o afecto entre mujeres.

2. f. Relación de solidaridad entre las mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento. (RAE, 2018)

El término proviene del inglés “sorority”, que a su vez deriva del latín “sororitas” que significa “congregación de monjas”. Es importante destacar que la sororidad no solo se refiere a la amistad entre mujeres, ni a estar de acuerdo en todo, sino que también implica una relación de apoyo y ayuda mutua en las difíciles situaciones de nuestras sociedades actuales y sus distintas formas y niveles de violencia y especialmente en la lucha por la igualdad de género. La incorporación de este término en el diccionario digital de la RAE en 2018 refleja la creciente importancia del movimiento feminista y la necesidad de reconocer y visibilizar la lucha de las mujeres por la igualdad.

Así pues, planteamos aquí, la Sororidad como una respuesta ante las violencias sufridas por las mujeres a veces incluso producidas precisamente por mujeres que han internalizado modelos y sistemas proclives a violencia estructural, simbólica, física, psicológica, económica y de otros tipos. Y que son tan naturalizados y normalizados que cuesta desocultar. Empero, consideramos que un primer paso es visibilizar estas violencias soterradas y la sororidad como sustrato de las reacciones y construcciones sobre las violencias y en general como una opción transversal de abordaje de los conflictos. Así pues, entendemos la Sororidad como estrategia política, cultural y social disruptiva (tal como ha planteado Lagarde y de los Ríos desde que acuñó el término).

Ante la magnitud de la tarea y el reto que implica atinamos apenas en este texto a esbozar algunas estrategias y principios derivados de las reflexiones, que guiadas por la Sororidad proponen unas claves fundamentales para abordar los conflictos y las expresiones de violencias. A saber:

Estrategias y principios:

- Respeto a la dignidad humana
- No hace falta estar totalmente de acuerdo sino el cuidado mutuo
- Ante las desigualdades, injusticia, iniquidades; las redes de mujeres protegen y son clave
- Modelos distintos de gestión del conflicto. No impositivos, ni militaristas/ autoritarios. Alejados del patriarcado. “No hombres con falda” perpetuando modelos, sino empoderadas para gestionar distinto, con alta racionalidad.
- Evaluación coste/ beneficio con enfoque de género
- Lo planteados en otros textos y contextos de quien suscribe: Diálogo, Otredad, Resiliencia. Y todo ello también conlleva enfoque de género (Ramírez, 2010, 2012, 2016, 2018)

Claves para la gestión de conflictos con énfasis en la Inteligencia Emocional: (Ramírez, 2022)

- Identificar las emociones, propias y ajenas.
- La reflexión plasmada en el plano conductual y comportamental, que se evidencie que la reflexión sobre empatía y resiliencia lleve a conductas y comportamientos concretos dirigidos a mejorar la vida propia y la de las personas en su círculo de relaciones
- Entrenamiento, ejercicios permanentes y cotidianos, para que en ensayos pequeños, incluso de poca importancia, se vaya haciendo un compendio de habilidades, destrezas, herramientas psicológicas que funcionen como un ahorro de recursos a los cuales echar mano cuando sea necesario, en conflictos pequeños y en conflictos de mayor gravedad, envergadura, importancia o intensidad. Avilés; Alonso y Teijeira (2017)
- Identificar y gestionar las emociones: separar las circunstancias de las relaciones y hasta de las personas

- Entendemos que los conflictos pueden ser una oportunidad de crecimiento, de mejoramiento de la comunicación, de conectar con otros, de conectar consigo mismo y las emociones, para que esa oportunidad se haga patente, pasa por la Resiliencia, la empatía y la inteligencia emocional.

A modo de cierre

Estamos apenas empezando a reflexionar sobre las ideas aquí esbozadas, es mucho lo que hay que explorar. Es fundamental incluir una discusión que contenga epistemológica, teórica, pragmática y metodológicamente claves para abordar los conflictos, las expresiones de las violencias y la sororidad como recurso de respuesta. Es necesaria la incorporación de algunos elementos aprendidos de la fraternidad (solidaridad entre los hombres) que, mutatis mutandis, nos muestre el camino para sociedades y relaciones más equitativas, resilientes, con profunda sororidad.

Con base en las estrategias y principios planteados se pueden abordar para diversos contextos como los familiares para protegerse entre mujeres de las diversas violencias (tal como señala ONU Mujeres, sobre el aumento de la violencia en el ámbito doméstico con la pandemia de Covid 19), fomentando redes de apoyo y solidaridad entre mujeres con vecinas, amigas, compañeras de estudio y trabajo, hermanas, madres, funcionarias en instituciones vinculadas a la atención de víctimas. En contextos laborales fomentando el apoyo entre compañeras, intentando reducir y cerrar las brechas salariales, propiciando la participación de mujeres en cargos gerenciales y roles que han estado limitados para las mujeres.

En el contexto social experiencias como el fenómeno #yotecreo significó un importante ejercicio mediático de sororidad plausible y digno de analizar a detalle y replicar en otras situaciones, como en otros problemas sociales la importancia mayúscula de la constante formación y educación tanto para mejorar las condiciones sociales y económicas de las mujeres, así como la concientización de estas realidades y formas de reaccionar para fomentar mayor sororidad desde la infancia y en las diversas instituciones de socialización formal e informal, impulsar cambios sociales y legislativos en materia de equidad de género, no participar ni perpetuar modelos de machismo, sexismo, misoginia y otras formas de violencia estructural y simbólica. Como se evidencia es mucho el trabajo a realizar y grandes los retos pero bien vale

la pena atender las relaciones y los conflictos, más específicamente, desde la perspectiva de la Sororidad.

Referencias

Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de Paz y Conflictos, (2),60-81.[fecha de Consulta 15 de Diciembre de 2023]. ISSN. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Capdevielle, Julieta (2011) El concepto de Habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu” Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales, No. 10. España

ONU Mujeres (s/f) Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. En <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>

Organización Panamericana de la Salud (s/f) Prevención de la violencia. Documento en línea en: <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

Ramírez Sánchez, Geryal (2010). El conflicto: Resolución pacífica e intervención en crisis a cargo de la policía. Publicado en: Policía Comunal, Conceptos, Modelos, Experiencias y retos. Ediciones Consejo General de Policía. Cadena Capriles: Caracas.

Ramírez Sánchez, Geryal (2012) “Una primera aproximación a definiciones sobre el Conflicto, textual y cotidianamente.” Revista FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 - AÑO 22 - N° 63 - ENERO - ABRIL 2012 - 71-86 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/39691/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez Sánchez, Geryal (2016) “Acerca del Conflicto, miradas esenciales.” Revista FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 - N° 75 Volumen 26- ENERO - ABRIL 2016 - 57-62 en

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43111/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez Sánchez, Geryly (2018) “Disertaciones acerca del diálogo. Matices y aclaratorias necesarios” FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 – Año 28 N° 83 - Septiembre - Diciembre 2018- 786- 793 En <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45598/diplo6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez Sánchez, Geryly (2022) “La Resiliencia como clave en la gestión del Conflicto” en el libro digital “Inteligencia Emocional, miradas transversales desde la psicología organizacional y la resiliencia” HUMANIC- FERMENTUM, ULA, Mérida, Venezuela. Febrero 2022. ISBN 9-980-18-82573-9

Real Academia Española (2018) <https://dle.rae.es/sororidad>

Organización Mundial de la Salud (2014) Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMh_NVI_14.2_spa.pdf
Consulta mayo 2016

Organización Mundial de la Salud. Temas de Salud. Violencia. <http://www.who.int/topics/violence/es/> Consulta Mayo 2016

La escritura académica y los géneros discursivos. Reflexiones teóricas para autores noveles en las ciencias humanas.

Academic writing and speech genres. Theoretical reflections for inexperienced authors in the human sciences.

Anderzon Medina Roa¹

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0362-6263>

Resumen

Escribir en los diferentes ciclos de la educación formal es una práctica cotidiana que demanda e implica más que la concatenación de palabras, frases y oraciones para construir los párrafos que constituyen los textos que se nos demanda en cada uno de esos ciclos. La escritura académica se constituye en una práctica discursiva transversal a la formación y sin embargo, el conocimiento en torno a su manejo tiende a darse por sentado. No obstante, la escritura de textos académicos presenta retos incluso para escritores avezado. Este texto plantea reflexiones desde la teoría y la experiencia docente en torno a la práctica de la escritura académica. Se abordan las nociones de escritura, alfabetización y cultura académica, comunidades discursivas, discurso, contexto, texto y géneros discursivos con la intención de mostrar la dinámica propia de la construcción de conocimiento en la que estamos insertos en cada uno de nuestros ciclos de educación formal. Desde allí, y como efecto deseado, se apuesta a la redimensión de cada actividad escrita a la que nos enfrentemos como la cristalización del complejo proceso de formación y acción en la cultura académica y su hacer científico.

Palabras clave: escritura académica, géneros discursivos, cultura académica, comunidad discursiva, discurso

¹ Doctor en Lingüística (ULA-2011), certificado postdoctoral en Investigación Educativa (UPEL, 2022). Profesor Titular adscrito al Departamento de Inglés, Universidad de Los Andes (ULA) en Mérida, Venezuela. Investigador adscrito al Grupo Arcos, de la Facultad de Arte, ULA. Profesor invitado en los programas de doctorado en Ciencias Contables y Ciencias Organizacionales (ULA) y doctorado en Ciencias de la Educación UPEL-Mérida. Coordinador de la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Correo electrónico: anderzon@ula.ve

Abstract

Writing in the different stages of formal education is a daily practice that demands and involves more than the concatenation of words, phrases and sentences to construct the paragraphs that constitute the texts that are asked of us. Academic writing constitutes a discursive practice transversal to training and yet, knowledge around it tends to be taken for granted. However, writing academic texts presents challenges even for seasoned writers. This text raises reflections from theory and teaching experience regarding the practice of academic writing. The notions of writing, literacy and academic culture, speech communities, discourse, context, text and speech genres are addressed with the intention of showing the dynamics of the construction of knowledge in which we are inserted in each of our stages of formal education. From there, and as a desired effect, we look forward to the resizing of each written activity that we face as the crystallization of the complex process of formation and action in academic culture and its scientific work.

Keywords: academic writing, speech genres, academic culture, speech community, discourse

1. Introducción

A lo largo de la formación académica, las comunidades de conocimiento demandan de sus miembros (y los aspirantes a serlo) el manejo de paradigmas, enfoques, diseños de investigación que debemos comprender para poder participar del constante diálogo que se da en la construcción de conocimiento. No obstante, desde los programas académicos (tanto en pregrado como postgrado) tal formación suele enfocarse en la creación de receptores, consumidores de información en los diversos textos que la academia genera, haciendo poco énfasis en la producción de los mismos, asumiendo que los aprendices manejan cabalmente la escritura de textos académicos.

Ahora bien, para hacer ciencia es imperante trascender la repetición automatizada de estos formatos con la intención de cumplir con los requisitos de la comunidad académica, sin comprender lo que representa el proceso de escritura en la construcción de ciencia. Para ello es necesario que todo académico desarrolle una voz propia dentro de su disciplina, a través de la que se convierte en hablante autorizado que opina y discute, y al hacerlo, aporta a la construcción de conocimiento. Una parte importante en el desarrollo de esa voz (e identidad) autoral se da a través de los textos académicos que producimos en cada uno de los ciclos de la educación formal. Estos textos se constituyen en espacios de diálogos a través de los cuales se

circulan ideas que suman al acervo de cada disciplina. En tal sentido, es necesario que estos textos sean eficientes en comunicar dichas ideas, por lo cual hace falta que todo aquel que quiera participar en esa dinámica cuente con una formación constante en la habilidad de escritura, una que preste atención no solo a los contenidos a comunicar, sino también a la escritura como espacio para la comunicación.

Desde mi experiencia como docente de escritura académica en ciclos de formación de postgrado y a través de la compilación de ideas de conocedores sobre el tema, este texto plantea una serie de reflexiones pertinentes a la escritura académica que han tenido en cuenta a quienes deciden emprender camino en los diferentes ciclos de formación tanto a nivel de pregrado como postgrado. Estas reflexiones consideran particularmente áreas que me son naturales, como lo son las ciencias humanas y las ciencias sociales, por lo que el texto elabora en torno a ideas que, si bien lidian con la escritura académica, apuntan a la construcción de conocimiento y a discursos propios de las ciencias “no duras”. Sin embargo, lo dicho en este texto podría ser útil a cualquiera que se interese por la escritura como fenómeno y lo comprenda como uno contextualizado en la cultura académica y sus diversas comunidades de conocimiento y sus diversas comunidades discursivas.

El texto ofrece un recorrido en el que se exploran las nociones de escritura y de alfabetización académica, las que cobran mayor sentido cuando las entendemos como insertas en comunidades discursivas cuyo interés principal es la construcción de conocimiento, la cual se da solo a través de diálogos entre pares. Estos diálogos, a su vez, cobran sentido performativo cuando los enmarcamos en los discursos académicos (de los que todos participamos), en los contextos académicos y en los textos a través de los que se dan dichos diálogos. Se plantea aquí que escribir para la academia implica un grado de conciencia respecto al rol que tiene la comunicación en la construcción de conocimiento. Más aún, se argumenta que no podemos participar eficientemente de tal comunicación si no desarrollamos nuestra propia voz autoral, para lo que se hace necesario comprender la dinámica de los discursos disciplinares en el dialogismo (Cf. Bajtín, 2008) propio del quehacer científico y que estos discursos ocurren en contextos específicos a través de textos bastante regulados.

2. **Escritura académica, alfabetización académica y comunidades discursivas en la academia**

Como punto de partida, acordemos que la escritura es un fenómeno sobre el que es necesario reflexionar en el marco de la formación y práctica académica. Una formación y práctica que ocurren a través de la interacción con sentidos y significados pertinentes a la cultura académica y sus comunidades discursivas. Podemos entender la escritura como un producto, como un proceso, como una práctica social. Se trata de tres enfoques que resaltan aspectos pertinentes al fenómeno escritura de manera general. No obstante, ninguno de estos enfoques excluye al otro, por el contrario, se solapan. Así, la escritura genera un producto (i.e. el texto), el cual se lleva a cabo a través de un proceso y tal producto y proceso se conciben dentro de prácticas sociales, las cuales también enmarcan el proceso de escritura.

En este marco de ideas, diremos desde ya que la escritura puede verse como una práctica discursiva contextualizada. Esta contextualización apunta a la disciplina en la que nos formamos, a la comunidad de aprendizaje a la que pertenecemos, así como a la construcción de identidad como miembros de una comunidad de conocimiento. En tal sentido, escribir es algo más que unir palabras, formar oraciones, hacer párrafos; se trata de una forma de representar “algo” que queremos o necesitamos decir y esa representación está sujeta siempre a interpretación. Un buen texto logra que esa interpretación mantenga su atención dentro de lo que como autores queremos comunicar.

Para no perder la atención de quien lee, será recomendable tener en cuenta las etapas del proceso de escritura, las que comúnmente son referidas como planificación (etapa de pre-escritura), la textualización (etapa de escritura) y la revisión (etapa de post-escritura). La importancia impregnada en cada una de estas etapas la podremos comprender mejor si mantenemos en perspectiva lo dicho por Castelló (2009), respecto a las competencias de escritura. Estas competencias apuntan, en un primer término, a la capacidad del autor de concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento, lo que da cuenta de una función epistémica de la escritura. Por otra parte, un autor necesita conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos; lo que apuntará a cada una de las etapas del proceso de escritura, pensando en planificación

y lo que esta implica, a la textualización bien sea como escritura “pública” o “privada” y a la revisión y edición. Una tercera competencia de escritura apunta a la capacidad tanto de conocer la comunidad científica en la que estamos insertos como de dialogar con otros textos académicos, lo que apunta a una función pragmática de la escritura. Finalmente, Castelló refiere la capacidad de escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia, a la que pertenecemos, con la que dialogamos a través de los textos que nos permiten exponer y argumentar nuestras ideas.

Como puede esperarse, el trabajo para alcanzar estas competencias de escritura es arduo y se alimenta de la constancia, la que es de gran ayuda frente a dificultades de escritura que todo aprendiz de esta habilidad deberá sortear. Por una parte, Castelló (2009) señala que al escribir nos enfrentamos al desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita, romantizándola como resultado de combinaciones cósmicas, obviando el proceso y la sistematización del mismo. Por otra parte, está el desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos, lo que hace que una opinión personal se conciba como un ensayo, por ejemplo, o una compilación de citas como un marco teórico. No menos importante, la falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura se muestra como una dificultad más, de la que deriva el desconocimiento de por qué y para qué debemos escribir, lo que nos deja en una situación desde la que no podemos comprender el cómo es que debemos escribir.

Es así como hablar de la escritura y su proceso cobra mayor sentido. Particularmente si pensamos en la inclusión de herramientas en cada una de las fases de dicho proceso como ayuda a la práctica y sistematización del mismo. En tal sentido, en la fase de planificación podemos hablar del uso de técnicas generativas que dan apoyo a la organización de ideas, por ejemplo: la lluvia de ideas, la escritura libre o flujo de escritura consciente, incluso llevar un diario con anotaciones que puedan ser luego de ayuda. En esta fase también hablamos de la organización de ideas, para poder planificar el texto a producir; aquí podemos pensar en organizadores gráficos (e.g. mapas conceptuales, diagramas jerárquicos, etc.) y esquemas a través de los que podamos proyectar el texto desde sus partes.

En la fase de textualización o escritura propiamente dicha, llevamos a cabo la elaboración de borradores (tantos como vayamos necesitando), los que además

sometemos a revisión de pares y así alimentar el proceso de la perspectiva de un tercero. Además, damos espacio a la reflexión sobre lo escrito, dejando descansar el texto (un tiempo prudencial), para luego volver a él y hacer una lectura más fresca. En la fase de revisión o etapa de post-escritura, nos ocupamos de la edición y corrección para su evaluación o publicación. Aquí atendemos elementos de forma, tales como ortografía, sintaxis, estructura de párrafos, estructura de capítulos y secciones del texto, selección léxica, adecuación del aparato crítico. Tal edición nos conducirá a la corrección del texto y posible reescritura de secciones del mismo.

Se trata de elementos prácticos a tener en cuenta a través del proceso de escritura, el cual debemos adecuar a situaciones comunicativas particulares. Situaciones que solicitan de nosotros como autores, tareas específicas que involucran la escritura como herramienta de mediación y aprendizaje. En tal sentido, la premisa ha de ser que la escritura es un proceso que no se aprende de una vez y para siempre, lo que implica que siempre podremos escribir mejor y que cada texto que producimos siempre será perfectible.

Entendemos entonces que la escritura académica implica la construcción de sentidos en torno al quehacer científico, lo que a su vez demanda de la alfabetización académica, la que apunta a formas de saber leer y escribir que van más allá de la reproducción de estructuras lingüísticas sin considerar los varios contextos imbricados en estos procesos. La alfabetización académica apunta al “desarrollo de la competencia comunicativa desde la universidad de los estudiantes para que formen parte de la comunidad discursiva y aprendan en ella” (Núñez 2015, p. 13).

Este autor nos refiere a Carlino, a través de quien comprendemos la alfabetización académica como un proceso de enseñanza que puede utilizarse para promover el acceso de los aprendices a diferentes culturas escritas en diversas disciplinas. Este proceso implica el esfuerzo docente, con el apoyo institucional, para que los estudiantes aprendan a expresar, argumentar, resumir, buscar información, priorizarla, relacionarla, evaluar el razonamiento, debatir, etc., de acuerdo con las formas típicas de hacerlo en cada disciplina. Implica dos objetivos que, aunque están relacionados, deben distinguirse: por una parte, enseñar a participar en los géneros propios de un campo del conocimiento y por la otra enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formarse para escribir

y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, se trata de aprender a leer y escribir para adquirir los conocimientos producidos por ellos (Carlino, 2013).

De esta manera, se apunta a que las prácticas de escritura (y lectura) constituyen un proceso central a través del cual, en tanto que investigadores, aprendemos y desarrollamos nuestro conocimiento sobre áreas de estudio de nuestro interés. La alfabetización académica será entonces aquel proceso a través del que alcanzamos una competencia comunicativa en el marco de la cultura académica. Es decir, aprendemos a comunicarnos de acuerdo a las maneras establecidas dentro de dicha cultura y en ese proceso de aprendizaje aprovechamos el potencial epistémico de la escritura (Núñez, 2015).

La cultura académica puede entenderse como los valores, normas y prácticas compartidos que caracterizan a una determinada institución académica. Abarca las formas en que se produce, difunde y valida el conocimiento dentro de esa institución, así como los comportamientos e interacciones de sus miembros. Las comunidades académicas, por su parte, se refieren a las redes y relaciones sociales formadas por académicos, estudiantes y personal dentro de la institución académica. Estas comunidades desempeñan un papel crucial en el desarrollo y la difusión del conocimiento, así como en la configuración de las identidades y trayectorias académicas de sus miembros. De tal manera que puede decirse que la cultura y las comunidades académicas configuran en cierta medida tanto el entorno intelectual como la dinámica social y organizativa dentro de las universidades.

La cultura académica está influida no sólo por factores internos (e.g. profesores, estudiantes, la administración y las normas disciplinarias), sino también por elementos externos (e.g. la estructura de la universidad y los valores y creencias de la sociedad que les da contexto). Por otra parte, es relevante pensar las comunidades académicas como comunidades discursivas, lo que nos lleva a la idea de que el mundo académico no es sólo un conjunto de prácticas y tradiciones, sino que también se trata de un espacio en el que la comunicación y el discurso desempeñan un papel crucial a la hora de conformar y reforzar la cultura académica.

3. Discursos y contextos académicos

Como todo discurso, el académico se alimenta de las prácticas discursivas que llevan a cabo los miembros de la comunidad en su interacción a través de prácticas sociales propias de dicha comunidad. Estas prácticas, no obstante, “no son tan impersonales ni objetivas como parecen. Siempre hay muestras de las opciones por las que se decanta el autor, de su ideología al fin y al cabo” (Núñez, 2015, p. 17). Esto apunta a una piedra angular en la construcción de conocimiento, y es que una idea sobre la veracidad de algún fenómeno u objeto es una declaración que los individuos de una comunidad académica reconocen como alineada con su percepción de la realidad, pero que una comunidad discursiva (académica) alternativa que posee estándares de conocimiento divergentes puede considerarla falsa, insuficiente, ambigua o defectuosa.

En esa dinámica inherente a la cultura académica y sus comunidades discursivas, en tanto que investigadores en formación somos actores que participamos de ciertos discursos en torno a ramas del conocimiento, en ciertos contextos y a través de textos (tanto orales como escritos) que cumplen funciones claras en la comunidad de conocimiento. Ahora bien, un texto es “lengua que está haciendo algo en un contexto” (Halliday y Matthiessen, 2014), una sencilla definición en la que se identifican dos elementos que apuntan a parámetros que serán útiles cuando hablamos sobre géneros discursivos. Por una parte, tenemos “lengua”, que refiere a formas, estructuras que combinamos para comunicar un mensaje, cuya configuración ha de asegurar que el texto sea un todo en sí mismo, que se sustente y que sus partes funcionen sistemática y eficientemente; en general, que sea un todo coherente y cohesivo.

Por otra parte, tenemos “contexto”, ese marco en que se da el texto y en el que cobra sentido. Podemos en principio hablar del marco cultural del texto, leyendo cultura en el sentido más amplio e inclusivo posible. Tenemos culturas locales, nacionales, autóctonas; pero también, como ya se ha dicho, tenemos culturas académicas. Un texto debe adecuarse y ser coherente con el contexto para el que se produce, en la cultura en la que se produce. Así, de manera sucinta vemos que textos y contextos guardan una estrecha relación a través de la que nosotros, sus usuarios, logramos configurar los mensajes a comunicar. Los significados para configurar tales

mensajes están organizados de una manera suficientemente estable como para que podamos acudir a ellos a través de los textos y contextos en los que nos comunicamos.

En este punto abordamos la noción discurso, la que se propone se comprenda como meta-sistemas de significados social, cultural, históricamente anclados (Medina, 2015). Los discursos serán entonces esa manera más o menos estable de organizar significados en cada cultura de la que participemos, para darle sentido a la realidad que construimos socialmente. Si hablamos de cultura académica, pensemos en todo el acervo teórico, filosófico que existe para explicar los fenómenos que se investigan, las diferentes posturas al respecto y cómo entre todos se van configurando formas de comprender esos fenómenos que trascienden una sola disciplina. Acudimos a los discursos respecto al conocimiento, a la manera de construir conocimiento cada vez que investigamos, y al hacerlo reforzamos ese sistema de significados, ese sistema de conocimientos. En tal sentido, a cada paso de nuestro andar como miembros de una comunidad de conocimiento participamos de discursos sobre nuestra área de saberes, sobre el conocimiento en sí mismo, a través de textos que producimos y consumimos en contextos determinados.

Comprender los discursos como meta-sistemas de significados permite dimensionarlos respecto al conocimiento de nuestra comunidad científica, a las formas que esta tiene para abordar fenómenos y saberes y, al hacerlo, ver que construir conocimiento, hacer ciencia, termina por impregnar los discursos de los saberes disciplinares, los que luego recibimos y consumimos en forma de obras clásicas, producidas por autores representativos, así como artículos publicados en revistas especializadas y demás textos científicos en los que leemos la voz de sus autores y los identificamos como tales. Textos y autores que ofrecen una lectura plausible de una situación o fenómeno estudiado, anclada a esos sistemas de significados, discursos con los que una disciplina comprende los fenómenos que aborda.

Por otra parte, la divulgación de cada una de esas perspectivas la obtenemos a través de textos que se organizan como prácticas discursivas propias de cada disciplina y que en conjunto constituyen su acervo de conocimiento. Estos textos combinan elementos de textos argumentativos y expositivos, los que se desarrollan siguiendo parámetros establecidos por las comunidades académicas que los utilizan.

Textos que, por supuesto, se generan, distribuyen, consumen, refutan, en un contexto dinámico de comunidades de conocimiento, producción científica y su cultura.

La construcción de conocimiento depende de un diálogo constante en el que los miembros de las comunidades científicas participan de varias formas, entre las que encontramos la lectura y escritura de textos que muestran las investigaciones que se llevan a cabo, las que sirven como base a dicho diálogo. Para que este diálogo sea productivo, más aún, para poder participar del mismo, es necesario comprender las formas en las que la comunidad se comunica, de esta manera podremos sacar el mayor provecho de lo que se investiga, y así producir textos aceptables por dicha comunidad para usar nuestra voz en ese concierto de voces de la comunidad a la que aspiramos pertenecer.

Esto ha llevado a enfocar la atención hacia la lectura y escritura en contextos académicos. Ambas son habilidades que tienden a darse por sentadas y que sin embargo pueden llegar a convertirse en un obstáculo difícil de sortear en la prosecución de la formación académica. De manera que si hay inconvenientes tanto en el consumo (la lectura) de los discursos de la comunidad académica como en la producción de textos (escritura), que es una práctica común y necesaria en la misma, la publicación de artículos científicos, por ejemplo, se convierte en un dolor de cabeza.

Como se ha dicho, la escritura implica mucho más que formatos y fórmulas, apunta a la creación a través de diálogos, la que a su vez es posible a través del desarrollo de la voz propia del investigador. Al ser una actividad dialógica, la revisión de pares juega un papel importante para la escritura. Esto ocurre tanto en la elaboración de un ensayo o informe a entregar para una clase, en el que siempre será positivo apoyarnos en la revisión de algún compañero, pasando por la típica revisión a doble ciego de las publicaciones indexadas, hasta la revisión que hace un comité o jurado designado para evaluar una tesis doctoral. En cada caso es posible tener claro los criterios para la revisión, los que dan base estable para la producción del texto, la que dependerá del área de conocimiento, considerando la audiencia a la que va dirigido, el tipo de texto a producir, el formato, su estructura léxico-gramatical, la necesidad de desarrollar una voz como autor, la construcción de identidad propia dentro de la comunidad discursiva, el manejo de los discursos dentro del área de conocimiento, entre otros elementos que se deben considerar.

4. Los géneros discursivos y escribir para la academia.

Luego de haber elaborado en torno a la escritura y la alfabetización académica, así como sobre los discursos y contextos académicos, haciendo un breve recorrido sobre su rol en la construcción de conocimiento, dirigimos nuestra atención hacia los géneros discursivos, los que abordaremos desde la perspectiva propuesta por Mijail Bajtín (2008). Valga acotar, que comprender los contextos como algo significativo y dinámico, concebir los textos como “lengua que hace algo en un contexto” y comprender los discursos como meta-sistemas de significados anclados social, histórica y culturalmente presenta coordenadas en las que se enmarca la noción de géneros discursivos, de manera que sea posible comprender y producir textos en contextos adecuados que participen de discursos adecuados.

Bajtín afirma que si no existieran los géneros discursivos el intercambio verbal sería prácticamente imposible (2008, p. 268). Es decir, no son suficiente la palabra y la oración para comunicarnos, ya que las concibe como parte de un todo y no como un todo significativo en sí mismas. Por ello es crucial prestar atención al enunciado como punto de encuentro e interacción y a los géneros discursivos como formatos que hacen posible la comunicación, entre los que diferencia los géneros primarios (simples) de los géneros secundarios (elaborados). En tal sentido, presenta una primera aproximación a los géneros discursivos como “tipos relativamente estables de enunciados” (Bajtin, 2008, p. 248) adecuados a cada esfera del uso de la lengua. De esta aproximación se deriva, primero, un aspecto formal, estructural de los géneros discursivos, lo que apunta a la noción de texto en tanto que “lengua que está haciendo algo en un contexto” (Halliday y Matthiessen, 2014); además, se deriva un aspecto contextual de los géneros discursivos, lo que apunta a la naturaleza dinámica y significativa de los contextos que interactúan con los textos y los significados codificados en este. Además, textos y contextos funcionan interdependientemente para participar de una organización semiótica (social) de la realidad a través de (meta) sistemas de significados social y culturalmente anclados que llamamos discursos.

Por otra parte, en este autor leemos que “los cambios históricos en los estilos de la lengua están indisolublemente vinculados a los cambios de los géneros discursivos” (Bajtín, 2008, p. 253), lo que implica que los géneros son dinámicos y se adaptan a los cambios de la sociedad y las diferentes esferas de esta. Con lo que

acudimos a la noción contexto, en la que podemos identificar una doble línea de interacción entre texto y contexto: una al contexto de situación de comunicación (inmediato) y otra al contexto de cultura en el que dicha comunicación se da (general).

Lo primero se manifiesta en el registro (Cf. Halliday, 1982; Eggins, 2004; Halliday y Matthiessen, 2014), el que refiere a la adaptación que hacemos del texto al contexto inmediato de la situación de comunicación, en el que identificamos las claves respecto a aquello de lo que hablamos (i.e. el campo), las claves respecto a quienes participan de ese texto (i.e. el tenor) y las claves respecto a la función que cumple el lenguaje en la situación de comunicación en particular (i.e. el modo). Lo segundo, la adaptación al contexto de cultura se manifiesta en el género discursivo, el que ocurre dentro de ciertos parámetros de producción y recepción previamente establecidos por la cultura en la que este se produce y su comunidad discursiva (Medina y Domínguez, 2009). De allí surge la utilidad de conocer la importancia y funcionalidad de la noción de registro como adaptación de la producción lingüística (i.e. los textos) al contexto de situación a nivel local, así como la importancia y funcionalidad de la adaptación a nivel global, cultural a través del género discursivo. De esta manera podemos ver tanto el contexto de situación como el contexto de cultura en el texto (Cf. Eggins, 2004). Así, en cada texto que producimos existe un constante dialogar entre el contexto de situación, el contexto de cultura y la organización semiótico-social (Cf. Halliday, 1982), discursiva, de los significados relevantes para esa cultura y esa situación de comunicación, situación en la que, enmarcados en la cultura y escritura académica, será pertinente abordar el desarrollo de la identidad y voz autoral.

Por otra parte, no podemos pensar en los géneros como clasificaciones estáticas, inamovibles. De hecho, “la dificultad de una clasificación de los géneros se debe a que, en la mayoría de los casos, estos criterios se superponen e incluso se mezclan” (Charaudeau, 2012, p. 20). En Charaudeau entendemos al género como “una necesidad primaria, puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco” (p. 21). Algo en lo que vemos reflejado lo ya dicho por Bajtín respecto a los enunciados como puntos de encuentro e interacción, interacción que es posible a través de los géneros discursivos.

Además, Charaudeau apunta al género como un “concepto necesario para la inteligibilidad de los objetos del mundo” (p. 21). Una vez más, resaltando su

importancia para la comunicación, la que le permite fungir como herramienta para la transmisión de sentidos respecto al mundo y lo que lo compone (desde lo concreto hasta lo abstracto), los que contrastamos, agrupamos y en ese andar configuramos los discursos con los que comprendemos y construimos las realidades. Así “los géneros se inscriben siempre en una relación social en tanto testimonios de una codificación que puede variar en el espacio (diferencias culturales) y en el tiempo (cambios históricos)” (Charaudeau, 2012, p. 22).

En Charaudeau leemos además que “los géneros se agrupan alrededor de grandes tipos de actividad de lenguaje que sirven como polos de producción de textos” (2012, p. 23). Estos tipos de actividades del lenguaje se dan en situaciones de comunicación, en las que este autor distingue una situación global y una situación específica de comunicación, las que ocurren e influyen simultáneamente en la comunicación y por ende en los géneros discursivos. Esta doble naturaleza de la situación de comunicación podemos equipararla con lo ya dicho respecto a los contextos local y global que identificamos cada vez que nos comunicamos, bien sea en textos orales o escritos.

Por su parte, Camps y Castelló señalan que “los géneros absorben las características de las situaciones recurrentes en que el lenguaje se genera y devienen motivos socialmente compartidos de dichas acciones” (2013, p. 20). Desde esta perspectiva, las autoras plantean que esa recurrencia se identifica en los sistemas de actividad en los que nos vemos implicados, los cuales son muy diversos y en los que se desarrolla toda actividad humana (Camps y Castelló, 2013, p. 20).

Estas autoras plantean un modelo de sistema de actividad como una forma de mostrar el complejo entretejido de acciones implicadas en una actividad que se ven enmarcadas en redes sociales, en las que existe una división de trabajo según la que los sujetos generan objetos producidos a través de los instrumentos pertinentes a su actividad y que vienen a satisfacer la necesidad de consumo de una comunidad a través de la distribución e intercambio de los productos que deriven de una actividad.

En este marco de ideas, si pensamos en actividades discursivas inherentes a la investigación y a la formación académica, entendemos que nuestro producto es la investigación y sus resultados, que contamos con instrumentos para llevarla a cabo, que este suple necesidades de una comunidad y que es el resultado de intercambios

entre miembros de la comunidad de conocimiento, en la que existen además reglas para su producción y distribución. Nuestro producto es expresado y distribuido a través de textos funcionales dentro de la comunidad y que son centro en la actividad discursiva. La funcionalidad de dichos textos (Camps y Castelló, 2013) pasa por repensar cómo los concebimos, así como la manera en que entendemos y asumimos nuestro rol como escritores, tomando en cuenta que somos participantes de esos contextos (tanto a nivel local como a nivel global) que se generan dentro de una comunidad científica y sus múltiples situaciones comunicativas y que dicha participación ha de tomar un rol activo desde el que sea posible construir nuestra identidad y voz como autores.

Lo dicho hasta este punto hace posible afirmar que cada texto que producimos (oral o escrito) en tanto que sujetos en un entramado sociocultural académico se lleva a cabo en un contexto en particular y participa de discursos disciplinares, entre otros. Tal contexto debemos comprenderlo como una doble vertiente que se solapa. Por una parte, el contexto inmediato de la situación de comunicación (por ejemplo, el cumplimiento de una actividad de clase o la entrega de un producto determinado para el cierre de un ciclo académico), el que demanda adecuemos nuestro registro al tema del que tratamos, a los participantes en la situación y al rol que juega el lenguaje en el proceso comunicativo (campo-tenor-modo). Por otra parte, el contexto cultural global, el que establece parámetros de producción y recepción de ese texto que responde a un género discursivo (por ejemplo, el artículo científico a enviar a evaluación a una revista, el trabajo de grado, la tesis).

Los discursos, por su parte, dependen de la cultura y la sociedad. En el caso de la cultura académica, apuntará a esos sistemas de significados respecto a los fenómenos propios de nuestra área de conocimiento y la manera en que los comprendemos y abordamos, para así continuar con la tarea de construcción de conocimiento. En este marco, comprender la relación entre lo que hacemos y lo que decimos es necesario para mantener perspectivas claras respecto a lo que investigamos. Suma a esas perspectivas el concebir las diferentes maneras de construir conocimiento como prácticas discursivas que refieren a formas de asumir los fenómenos a estudiar, a la manera de estudiarlos y a la manera de organizar el conocimiento en torno a los discursos disciplinares. También sumará a estas perspectivas reconocer la posibilidad de establecer un recorrido desde los discursos

a los que dichas prácticas acuden a través de los textos y contextos en los que realizamos dichas prácticas, las que se materializan como textos que responden a ciertos géneros discursivos.

Podemos acordar que un investigador es, necesaria e inevitablemente, un autor (Echeverry y Echeverry, 2005). Para difundir sus investigaciones, todo autor se apoya en los varios géneros discursivos de la academia. Sin embargo, escribir no es fácil, apuntan Echeverry y Echeverry (2005), si bien podemos coincidir con el reto que implica escribir de forma clara y eficiente, podemos de igual manera apuntar que en este proceso es necesario el trabajo constante, así como estar atentos al qué, el para qué, para quién y en qué circunstancias de aquello que debemos escribir, o de la circunstancia en la que decidimos escribir. Esto es, escribir es una tarea compleja, y si hablamos de escritura académica, tal complejidad se comprenderá y justificará por el hecho de tener que presentar y comunicar contenidos complejos en torno a temas complejos que aportan a la construcción de saberes.

De esta manera, la escritura académica se redimensiona en un proceso que, si bien comprende la comunicación, también implica, como se ha dicho, una dimensión epistémica, al demandar procesos de razonamiento que desarrollan la capacidad de pensar. Esto es, nuestro pensamiento se “transforma a partir de la escritura” (Echeverry y Echeverry, 2005, p. 5), lo que explica mejor el rol central de la escritura en las comunidades académicas. En el marco de lo dicho respecto a la cultura académica y sus comunidades discursivas, el rol epistémico de la escritura, los discursos en la construcción de conocimiento y los géneros discursivos, podemos ver un engranaje de elementos que trabajan en pro de la construcción de conocimiento que solo es posible a través de la formación de individuos que sepan escribir para de esa manera poder llevar a cabo investigaciones y así aportar a lo académico.

Volvamos a Bajtín (2008) y su presentación de los géneros discursivos como “tipos relativamente estables de enunciados” adecuados a cada esfera del uso de la lengua. Desde aquí, derivamos que en los géneros actúan aspectos discursivos, que apuntan a sistemas de sistemas de significados social y culturalmente anclados; aspectos contextuales, que apuntan a la naturaleza dinámica y significativa de los contextos que interactúan con el texto y los significados codificados en este; y

aspectos formales, que apunta a la noción de texto en tanto que “lengua que está haciendo algo en un contexto”.

Por otra parte, insistimos en la relación de los discursos disciplinares, sus contextos y sus textos en la producción y consumo de géneros discursivos que en el caso de la escritura académica incluyen, los artículos científicos, tesis, proyectos de tesis, informes, entre varios otros, los que participan de los saberes disciplinares, los discursos, completando una suerte de ciclo que responde a las dinámicas de la interacción social en las que cada autor se posiciona desde sus ideas y propuestas frente a esos saberes disciplinares, a esos discursos.

Este tipo de posicionamiento señala una interacción del autor con su audiencia, en la que por una parte este establece su ethos como investigador y por la otra manifiesta su compromiso respecto a su propuesta, lo que dice en el texto que presenta, compromiso respecto a la verosimilitud de lo dicho en el marco de los discursos de la comunidad de conocimiento. A través de estos dos aspectos (postura y compromiso), el autor conecta con su audiencia y con su comunidad de conocimiento, buscando persuadirle sobre un tema de mutuo interés (Sánchez, 2018). Esto lo logra por vía de la articulación de aspectos que influyen en los parámetros de producción y recepción de los géneros discursivos de una comunidad de conocimiento, esto es, lo contextual, lo textual, lo discursivo.

Posicionamiento y compromiso respecto a lo dicho, interacción con el conocimiento disciplinar y las teorías manejadas allí e interacción con los demás miembros de la comunidad discursiva y de conocimiento, a través de diálogos polifónicos sustentados en una constante y dinámica intertextualidad son aspectos que apuntan al desarrollo de voz e identidad autorales.

5. Voz e identidad autorales

Respecto al desarrollo de la voz autorales, Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales, y Vega (2011) ofrecen un rápido recorrido por diferentes enfoques en el estudio de esta en los textos académicos, para luego hacer una propuesta para la comprensión y posible articulación y desarrollo de la misma. Esto es útil para reconocer formas en las que podemos desarrollar nuestra voz en esos textos académicos que necesitamos producir. Por una parte, estos autores apuntan a

aspectos formales, estructurales que permiten al escritor representarse a sí mismo de maneras distintas según sea su disciplina. En ciencias sociales, por ejemplo, “los escritores de textos académicos creen necesaria y pertinente la explicitación de sus posiciones personales, mientras que en las ciencias llamadas ‘duras’ como las ingenierías tienden a primar los mecanismos orientados a la demostración y a la generalización, con lo que pretenden evitar interpretaciones personales” (2011, p. 107). Lo que da cuenta de la existencia de una relación entre la voz autoral y la construcción de identidad profesional e incluso de una identidad autoral (Castelló et al, 2011).

La escritura es, como se dijo, una práctica discursiva contextualizada, en la que la voz del escritor es el resultado de la conjugación de diversas voces presentes en los discursos de los que se participa en la situación comunicativa, insertos en esta (aquí vemos una vez más la noción de dialogismo desde Bajtín, así como la intertextualidad). Así, el concepto de voz en el texto entendido de esta manera tendrá “una dimensión individual y una dimensión social (implica toma de postura – monológica– y discusión con otras posturas y discursos –dialógica)” (Castelló et al. 2011, p. 108).

Bruce, refiriéndose al desarrollo de una voz autoral y una identidad dentro de la comunidad discursiva, concibe la voz como algo más que una marca personal, por así decirlo. Se trata de una identidad que se establece dentro de una comunidad discursiva y disciplinar, que participa de y se comunica con otras identidades dentro de esa comunidad de manera dialógica a través de géneros discursivos, valores y prácticas comunicativas (2008, p. A-4).

El desarrollo de esta voz en la escritura está irremediablemente conectado con la lectura de textos dentro de la disciplina, dado que esta implica el consumo, el procesamiento de información producida en los géneros discursivos académicos adaptados a la disciplina. Lo que se logra, propone Bruce a través de, por una parte, conocimiento epistemológico, el que apunta a la comprensión de los procesos de creación de conocimiento disciplinar, tal como los métodos de investigación. Por la otra, este autor refiere al dialogismo, lo que implica ese saber cómo establecer relaciones dialógicas dentro de la comunidad (Bruce, 2008).

Por su parte, Castelló et al (2011), apoyados en Ivanic, señalan tres dimensiones en las que la identidad autoral se despliega:

- el yo autobiográfico, que se refiere a lo que el escritor aporta al acto de escribir, los recursos de que dispone y su historia previa como escritor;
- el yo discursivo que se construye mientras se está escribiendo. Implica la identificación con determinados discursos sociales y disciplinares que en muchas ocasiones se produce de forma implícita;
- el yo autor que también se construye durante el acto de escribir pero que implica un mayor nivel de explicitud y que conlleva el sentimiento de autoría, la percepción de que el autor dialoga con otras voces para crear un discurso propio. (2011, p. 108)

Luego de esta revisión, Castello et al (2011) hacen una propuesta para la comprensión y posible articulación y desarrollo de la voz autoral, en la que consideran tres dimensiones de análisis relacionadas: (i) posicionamiento, la que refiere al estudio de los “recursos discursivos que el escritor utiliza para hacerse más o menos visible en el texto” (p. 112); (ii) análisis de intertextualidad, la que refiere a “las evidencias de negociación con otras voces” (p. 112); y (iii) organización de la información, la que “pretende analizar los aspectos estructurales los textos” (p. 112). Estas tres dimensiones funcionan como puntos de referencia útiles para quienes estamos en este constante aprender a escribir y en el desarrollo de la voz y construcción de identidad autoral. Conocer la estructura del texto que necesitamos producir (a qué género discursivo responde) y organizar la información en este de acuerdo a nuestra comprensión del fenómeno investigado, desde las teorías seleccionadas dará cuenta de una aproximación única, individual, frente a dicho fenómeno. De igual manera, el diálogo que podamos establecer con otros autores a la luz del fenómeno investigado (trascendiendo el inventario de referencias y citas) igualmente ofrece espacio para esa aproximación única, personal. Esto, por supuesto, solo puede darse desde un posicionamiento desde lo teórico, desde el conocimiento que solo puede darse si sabemos de lo que estamos hablando, con lo que establecemos un compromiso como autores, como investigadores, con aquello que decimos.

En el ámbito de la cultura académica, el papel de una identidad y una voz autoral es esencial para los investigadores, ya que no solo representa la perspectiva

única y la contribución académica de un individuo, sino que también da forma al discurso colectivo dentro de la comunidad académica. Tengamos en cuenta que la cultura académica no sólo influye en el conocimiento y las prácticas académicas dentro de su campo, sino también en cómo interactúan y colaboran las diferentes disciplinas.

6. Cierre

La investigación es parte esencial de la formación académica, investigamos para aprender y tal aprendizaje se sustenta en la capacidad de escribir y publicar lo investigado. Por tal razón, para ser investigadores hemos de ser autores y para generar nuestro yo autoral, entre otras cosas, es necesario que desarrollemos voz e identidad propias dentro de nuestra comunidad científica, las que hacen facilitar la comunicación entre autores/investigadores de manera dialógica a través de géneros discursivos.

Por otra parte, el desarrollo de la voz e identidad autoral en la escritura está conectado con la diada lectura/escritura de textos disciplinares, dado que esta implica el consumo y el procesamiento de información producida en los géneros discursivos académicos adaptados a la disciplina. De esta forma participamos en nuestra comunidad científica, lo que debe constituirse en un proceso dinámico y constante en el que combinamos el reconocimiento de procesos disciplinares e institucionales, así como la situación comunicativa en sí misma, lo que fortalece la escritura.

La escritura es un proceso interactivo, que utilizamos como autores para dialogar con otros autores y construir conocimiento. Interacción que se da a través de géneros discursivos, los que dan cuenta de los parámetros generales establecidos para la construcción y organización de un texto, sin olvidar que para ser eficiente un texto debe cumplir reglas establecidas respecto a la precisión lingüística, en cuanto a la estructura interna del mismo. Además, los textos los comprendemos como formas y estructuras que combinamos para comunicar un mensaje y tal mensaje cobra sentido en un contexto en particular, en una cultura, en sus ámbitos local y global.

Por su parte, los contextos los concebimos como dinámicos y cargados de significados que proveen claves que se reflejarán en el texto que producimos o que consumimos: de qué se trata, quién lo produce y a quién va dirigido, la función del formato en el que se produce ese texto. Es decir, el alcance y función de cada género

discursivo académico será diferente, dependerán de los parámetros de producción y recepción que la cultura (académica) establezca. Todo esto, en un marco que en el caso de la formación como investigadores independientes apunta a nuestra comunidad discursiva (una comunidad académica), la cultura en esa comunidad y sus formas de comunicarse en la construcción y difusión del conocimiento.

Es aquí donde poder producir textos aceptables para la comunidad académica (comunidad discursiva) cumple un rol central en el desempeño profesional e investigativo. Puesto que, como se ha dicho, la construcción de conocimiento depende de diálogos constantes a través de textos aceptados por la comunidad científica, en los que cada autor se comunica. Para ello, recordamos que en los textos que circulan en la comunidad académica confluyen aspectos discursivos, que apuntan a los saberes disciplinares, aspectos sociocognitivos, que apuntan al contexto y aspectos lingüísticos, que apuntan al texto como producto.

Esta confluencia de aspectos representa un todo dinámico contenido en cada texto que leemos, que escribimos. Textos que responden a géneros discursivos, los que podemos comprender a través de esa confluencia dinámica de estructuras lingüísticas, saberes disciplinares y la situación y cultura comunicativas.

Referencias

Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. (2da ed.) México: Siglo XXI Editores.

Bruce, I. (2008) *Theorising tertiary writing instruction: Accounting for the process, post-process, genre and critical literacies approaches*. Hamilton, N. Z.: Univesrity of Wakato.

Camps, A. y Castelló, M. (2013). *La escritura académica en la universidad*. *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a la Escritura Académica, Vol. 11 (1), 17-36.

Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 355-381

Castelló, M. Corcelles. M. Iñesta, A. Bañales, G & Vega, N. (2011). *La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis*. *Revista Signos* 44 (76).

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

Charaudeau, P. (2012). *Los Géneros Discursivos: Una perspectiva socio-comunicativa*. En En Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (Eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Echeverry, J. y Echeverry, G. (2005). *Investigar para publicar*. *Univer/sidad* 5 (2).

Egins, S. (2004) *Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2da ed.). Londres: Continuum

Halliday, M. A. K. & Matthiessen C, (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Londres: Routledge. Halliday, M. (1982) *El Lenguaje como Semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Medina Roa, A. (2015). *Textos, contextos, discursos. Lingüística para leer culturas*. *FERMENTUM*, 72, enero-abril. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42979>

Medina Roa, A. y Domínguez, C. (2009). *La novela por entregas como género discursivo. El caso de The way we live now de Anthony Trollope*. *Núcleo*. 26. p. 201-224. Disponible en http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/5153

Núñez, J. (2015) *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sánchez, A. 2018. *Consideraciones sobre el artículo científico (AC): Una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento*. *Lingüística y Literatura*. N°. 73. 17-36