



Febrero 2019 - ISSN: 1988-7833

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA INTERCONTEXTUALIDAD INVESTIGATIVA, LOS MODELOS Y APRENDIZAJE INTERCULTURAL.

Ermel Viacheslav Tapia Sosa¹
Profesor titular de la Universidad Técnica

Luis Vargas Torres de Esmeraldas
– Ecuador
e-mail: evtsosa@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Ermel Viacheslav Tapia Sosa (2019): “Construcción del conocimiento desde la intercontextualidad investigativa, los modelos y aprendizaje intercultural”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (febrero 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/02/construccion-conocimiento.html>

Resumen:

El paradigma de enseñanza – aprendizaje cambio puesto que el sujeto del aprendizaje es el estudiante y éste para comprender y transformar la realidad en su complejidad requiere de una aproximación a la dinámica de los contextos para apropiarse de información y de metodologías investigativas que le posibiliten la solución a tareas y problemas de su formación profesional mediante la articulación de diferentes saberes, el cambio conlleva comprender a la enseñanza como mediación pedagógica, implica por lo tanto, asumir que el conocimiento como proceso se construye desde lo crítico, probabilístico y organizativo y que al mismo tiempo es un componente de cambio y transformación del campo de actuación profesional. En el trabajo de investigación la dimensión del objetivo se orientó a resignificar las dimensiones de los contextos como factores que aportan información a la construcción del conocimiento y al desarrollo de la formación de la competencia profesional investigativa y su cultura. La metodología que se utilizó fue cualitativa basada en la revisión documental y los resultados corroboran la pertinencia de la relación dialéctica de las configuraciones: orientación sociopedagógica del pensamiento científico con la mediación de la construcción del conocimiento científico dinamizado por la apropiación de la metodología científica de la investigación y cuya síntesis se expresa en la comunicación científica de la experiencia de los aprendizajes interculturales mediante la escritura sistematizada de textos escritos.

Palabras clave: Aprendizaje intercultural; construcción del conocimiento; intercontextualidad investigativa.

Abstract:

The paradigm of teaching - learning process has changed since the subject of learning are the students and the in order to understand and transform reality in its complexity require an approach to the dynamics of the contexts to appropriate information and research methodologies that enable the solution to tasks and problems of their professional training

¹ Profesor titular principal de la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas, Ecuador.

through the articulation of different knowledge. This change entails understanding teaching as a pedagogical mediation and therefore implies assuming that knowledge as a process is constructed from the critical, probabilistic and organizational point of view and that at the same time it is a component of change and transformation of the field of professional performance. In the research work, the dimension of the objective was oriented to mark the dimensions of the contexts as factors that contribute information to the construction of knowledge and to the development of the professional research competence and its culture. The methodology used was qualitative based on the documentary review and the results corroborate the relevance of the dialectical relationship of the configurations: socio pedagogical orientation of scientific thought with the mediation of the construction of scientific knowledge energized by the appropriation of the scientific methodology of the research which synthesis is expressed in the scientific communication of the experience of intercultural learning through the systematized writing of written texts.

Keywords: Intercultural learning; knowledge construction; investigative context

Introducción:

Desde que se difunden los aportes de: Piaget (1980) que precisa que de la relación entre maduración del sistema nervioso y aprendizaje se determina el desarrollo, así como de la relación que establece Vigotsky (1935-1984) entre un cierto nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje que a la vez lo condiciona, se viene enfatizando que el proceso de construcción del conocimiento es aprendizaje como producto de sus elementos de mediatización: al contexto, la interacción con el otro y en particular al lenguaje escrito. Por consiguiente, se subraya la necesidad de que los estudiantes participen de comunidades de aprendizaje en las que se trabaje sobre problemas auténticos, que tengan significados y sentidos.

El proceso de construcción del conocimiento pasa por una de las mediaciones, la del docente, cuya experiencia pedagógica le permite planificar y organizar el trabajo en ambientes de aprendizaje que favorecen un trabajo indagativo, productivo, creativo, innovador y transformador, condiciones que trazan el rumbo y a la vez es guía, para sortear las etapas difíciles de: investigación, uso de metodologías, organización, sistematización y escritura de textos argumentativos que comunican la experiencia de revisión bibliográfica o de resolución de problemas y por consiguiente constituye un planteamiento pedagógico que revoluciona el enfoque bancario del aprendizaje presente en los trabajos de: [Freire 1970; Bruning, Shaw y Ronning, 1995 y Schunk, 1996] todos ellos reconocen que el conocimiento no se transmite, al mismo tiempo que valoran la relación con el medio ambiente, físico y social, pero es limitada la concepción respecto a la relación entre los contextos para la construcción del conocimiento.

En este trabajo de investigación cualitativa de revisión bibliográfica, el objetivo apunta a reconceptualizar la construcción del conocimiento desde procesos de: intercontextualidad, comunicación intercultural, orientación sociopedagógica, mediación de la construcción del conocimiento y apropiación de lógica de los métodos de investigación para superar las insuficiencias del proceso de la formación de la competencia profesional investigativa como resultado de la dinámica del desarrollo de la comunicación científica, síntesis de la dimensión generalización científico metodológica en la que se articulan dialécticamente para resolver un problema la configuración de la orientación sociopedagógica del pensamiento científico con la mediación de la construcción del conocimiento científico.

Para fundamentar la construcción del conocimiento como proceso de aprendizaje, se clarifican los conceptos de: contextos, intercontextualidad e interculturalidad, fundamentación epistemológica que permite interpretar la formación de la competencia profesional investigativa desde la articulación de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, integración que aporta dinámica dialéctica al desarrollo de la cultura investigativa, sin ella es muy difícil alcanzar el desarrollo social puesto que como fenómeno complejo constituye el

medio idóneo y eficaz para la preparación, formación y desarrollo de los hombres, Montoya (2005).

Metodología:

El estudio corresponde a una investigación de tipo argumentativa, exploratoria, analítica, de naturaleza cualitativa para abordar el objeto de la investigación que lo constituyó la dinámica de los contextos en la construcción del conocimiento y lograr el objetivo de redimensionar la función de la contextualización como constructo de intercontextualización, la indagación fue exploratoria analítica para la búsqueda de la comprensión, su estrategia favoreció práctica de sistematización de la información lo que posibilitó alcanzar ideas para la interpretación de la dinámica de la formación de la competencia profesional investigativa.

Desarrollo:

En los estudios de la psicología, antropología y el marxismo el concepto de contexto va tomando cuerpo en los trabajos de [Godelier, (1974); Wolf (2005); Boivin, Rosato y Arias, (2006)], asociado a alusiones de cultura, noción de escalas, inserto en múltiples redes de contactos que influyen en procesos de producción y reproducción social. En la lógica del desarrollo Winegar y Valsiner (1992) se inspiran en la perspectiva sistémica de Vigotsky, para plantear las condiciones que hacen posible la dinámica de los cambios psicológicos en el campo semiótico. Así, argumentan en favor de una relación interactiva entre los fenómenos psicológicos y el contexto sociocultural, articulados en una mutua determinación, es decir, el contexto condicionando la vida psicológica y viceversa. En condiciones superiores del desarrollo, el estudio de la formación profesional de Fuentes (2009), define las características y niveles de relaciones que le caracterizan al contexto cuando precisa que (...) se transita reconocer al sujeto como sustento y dinamizador de su formación en la diversidad de contextos y alternativas diversas que propicien una educación de calidad (p.119).

El proceso cualitativo de superación de las dimensiones de las primeras versiones de contexto, se desarrolla en la relación dialéctica de conceptos, categorías y dimensiones superiores de la construcción del conocimiento que sistematiza Fuentes (2010), salto cualitativo en unidad con la relación entre fenómenos psicológicos y del proceso semiótico que caracteriza a la psicología cultural. En realidad acceder a la información pertinente desde los contextos genera condiciones para la solución de problemas y transformación por cuanto hay apropiación de significados y sentidos del objeto de conocimiento, al mismo tiempo que se expresa como logro de aprendizaje, postulados que se corroboran en los trabajos de Castellanos, y colectivo de autores(2002) ellos asumen la posición conceptual de que un aprendizaje desarrollador “Es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.”(p.4).

Pero, la lógica de la relación dialéctica de conceptos y categorías, permite dimensionar y sintetizar cualidades de pensamiento superior en contextos que no determinan de modo lineal un desarrollo, pero que desde la lógica de la espiral dialéctica si hace posible o refuerzan una determinada dirección de ascensos y retrocesos, es decir que ésta solo se produce en presencia de ciertas condiciones materiales y simbólicas, a la vez que dichas condiciones son ajenas a la dirección de un pensamiento en la linealidad del contenido; la acción social de mediación pedagógica es orientadora de la dinámica del aprendizaje situado en las competencias investigativas de: análisis – síntesis, comparación, deducción, detección de problemas, formulación de soluciones, resolución de problemas, sistematización de información y comunicación científica. Una de las aristas más originales de esta concepción es que, esas condiciones atemperan el proceso al precisarse las capacidades que subyacen en la competencia investigativa.

Es decir, el contexto ofrece posibilidades de apropiación de conocimientos e información, porque a la vez es una condición para la transformación de las prácticas y de los contextos de

actuación con sentido y significado que asume el sujeto en la resolución de un problema en acción sociopedagógica a partir del nivel de gestación de su autodesarrollo y autoformación gestionaría, lo que implica cambios en la naturaleza, sociedad y el pensamiento en unidad dialéctica con el contexto, como resultante de la práctica superadora y transformadora de las limitantes de la actividad cognoscitiva en la construcción del conocimiento, dado que el contexto no determina el pensamiento, pero éste no podría producirse del modo en que lo hace la intercontextualidad social áulica si no se tienen aquellas informaciones que las posibilitan los contextos.

De ahí que, el contexto debe interpretarse como un sistema, a través del cual se desarrollan las diversas dinámicas socioculturales, interculturales que dan cuenta de las interacciones comunicativas orales o escritas en escenarios físicos, geográficos, ecológicos y/o ambientales. El contexto no solo es el escenario en el cual los individuos y los colectivos se identifican y reconocen a los demás, integran criterios de identidad intercultural derivados de sus sentidos de pertenencia sino que constituyen procesos de uso de metodologías investigativas. Sentidos éstos, que están ligados no sólo al espacio físico que habitan, sino a los espacios de relacionamiento, que se caracterizan por las acciones y reflexiones de una comunidad, por las formas de interpretar el mundo en el cual está inmersa, por la significación de fenómenos en sus sistemas de realidad y en general, por la construcción de sus imaginarios colectivos y de su mundo sónico que le facilita el acceso y apropiación de información en textos y redes de información en la web necesarios para la construcción del conocimiento sobre la base de la tarea o resolución de problemas.

Una definición de contextualización la encontramos en [Addine, Recarey, Fuxa, y Fernández (2015)] quienes la definen como “Un proceso de desarrollo del profesional que le permite ubicarse en las situaciones concretas de relevancia y actualidad en la asignatura, disciplina, sociedad y que es usada como marco motivacional y conductor temático para la presentación, desarrollo, y evaluación de los contenidos con fines de aprendizaje” (p.3), con la que nos identificamos y la asumimos, pero insuficiente cuando señalan que “el contexto puede ser escogido (...)” lo que constituye un reduccionismo porque a los contextos como los de internet se accede por la necesidad que crea la búsqueda de información para la solución de un problema.

La comprensión de un contexto áulico, implica una relación dialógica, que se dinamiza a través de preguntas y de respuestas formuladas permanentemente por los individuos de manera individual o colectiva; con respecto no solo al cumplimiento de una tarea o resolución de un problema, sino a un proceso de construcción del conocimiento que lo proyecta dentro de una dinámica social y de cultura investigativa, por supuesto desde posibilidades individuales preliminares de éxito y de trascendencia frente al grupo y desde éste a niveles cualitativos superiores de logros de aprendizaje. La fuente fundamental de esta relación, la constituye el proceso propio de la aprehensión y de la apropiación de realidades, ya que los individuos y los colectivos se van conectando con su mundo a las posibilidades de resolver problemas.

La aprehensión y apropiación de la realidad en la intercontextualidad de: la resolución de un problema, construcción del conocimiento, sistematización y construcción de un texto argumentativo de la experiencia, se puede afirmar que se corresponden con los contextos; por consiguiente el aprendizaje autónomo, áulico, basado en problemas y basado en investigación lo median las preguntas las cuales no son espontáneas, pues ellas se derivan de unos intereses y de unas intencionalidades relacionadas con la experiencia, ya que como bien plantea Gadamer (1991) *Es claro que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta y no existe la experiencia sin la actividad de preguntar*. Y esta última, depende directamente del proceso de aprehensión de la realidad. La pregunta siempre proviene de un sistema de significación, en el cual la búsqueda es la herramienta primordial. En esta búsqueda, los individuos y los colectivos se apropian de su bagaje cultural.

Ahora bien, si los contextos aportan información a la construcción del conocimiento de manera provisional, entonces la intercontextualidad constituye un espacio áulico de integración y síntesis social del proceso de construcción del conocimiento y en ese caso la pregunta tiene un

carácter provisional y una carga grande de subjetividad; una pregunta puede jugar roles distintos dependiendo de los contextos en los cuales tuvo origen y esto, por supuesto, le imprime un carácter de intencionalidad. Los escenarios en los cuales los individuos y los colectivos se aproximan a la construcción del conocimiento desde la resolución del problema que lo media es generador de permanentes preguntas, puesto que los estudiantes viven en constante proceso de aprehensión de todo cuanto les rodea, para incorporarlo de manera estratégica al proceso de solución en la medida de su pertinencia. La pregunta es un elemento movilizador, pues como conector esencial de la experiencia, genera conflictos y, en el propio proceso de resolución del problema hacen que las representaciones y las concepciones se transformen y las respuestas se proyectan sistematizadamente para dar cuenta de los procesos de apropiación de la experiencia.

En la intercontextualidad el diálogo contextual que lo media se basa en la pregunta, en relación a las respuestas no son definitivas; tampoco sus formulaciones son inflexibles, no son supuestos inamovibles, pues interactúan con intereses derivados de los sistemas de realidad que entran en relación dialógica e intercultural. La respuesta tiene un fuerte carácter de provisionalidad, su vida es temporal, ya que ella depende de la funcionalidad que tenga en los sistemas de realidad desde los cuales y para los cuales se construye. Derivado de la socialización áulica la respuesta pierde funcionalidad cuando genera nuevas preguntas, dando lugar a la movilidad y flexibilidad de cualquier representación, que según Moscovici, S., (en Fischer, 1987): constituye el sistema de valores, nociones y prácticas de los aspectos o dimensiones del medio social, que permiten no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de las sociedades, sino que igualmente constituye un instrumento de orientación sociopedagógico de la percepción de las situaciones y de la elaboración de respuestas.

La elaboración de respuestas a las preguntas de una situación problémica, obedece a la necesidad de resolver un problema, la experiencia que se sistematiza juega un papel relevante en la argumentación y por ende en la explicación, para la comprensión del conocimiento que se construye, entonces las respuestas tienen que ver directamente con las interacciones de los contextos para los cuales se producen las respuestas; por consiguiente los contextos son los que le dan su validez y su vigencia y los que en últimas, le imprimen su poder de funcionalidad.

También el “contexto”: fue considerado como el sistema total, integrado y organizado del que el individuo forma parte, consistente en un sistema jerárquico de elementos, desde el nivel micro al macro. Los sistemas que forman un contexto – en diferentes niveles- son interdependientes entre sí. Del contexto surge la “situación psicológica”, la situación tal y como el individuo la interpreta y le da significado. El entorno “como es” y el entorno “como es percibido” y se representa en la mente del individuo no son la misma cosa. Sin embargo, las percepciones individuales y las interpretaciones del mundo exterior se forman y funcionan con referencia a la organización y el funcionamiento del entorno “como es”, del entorno real. El entorno social afecta el funcionamiento individual y el desarrollo en todos los niveles, incluyendo las costumbres, los hábitos, las normas y las reglas.

Las teorías modernas del aprendizaje consideran el entorno como una fuente de información (Bolles, 1972; Seligman, 1975). El autor indica que el entorno será una fuente de estimulación y de información óptima para el desarrollo en la medida en que sus patrones sean percibidos e interpretados de forma que se les pueda dar significados (patrones consistentes). Además, el entorno será óptimo para el desarrollo cuando pueda ser influido por la acción del individuo de forma predecible; el individuo debe ser capaz de ejercer un control activo sobre su entorno.

Los entornos de aprendizaje para la construcción del conocimiento se caracterizan por su función mediadora y facilitadora de ese proceso. Los contextos así como los entornos de aprendizaje permiten a los estudiantes acceder a las fuentes de la información a través del internet y bases de datos a través de búsqueda y de apropiación de conocimientos para la solución de un problema, por consiguiente los procesos de sistematización tributan al desarrollo de capacidades de creación de modelos o esquemas representativos de los procesos de solución y en su argumentación epistemológica.

Investigación, intercontextualidad y sistematización como mediadores de la construcción del conocimiento dejan su impronta al desarrollo de las capacidades de los seres humanos, pues éstos sobre esa base construyen modelos que no son más que representaciones de la realidad que les rodea con lo que se anticipa lo que va a suceder y actuar de conformidad con ese modelo que revela el entramado de relaciones, configuraciones, dimensiones, eslabones y sistemas de relaciones desde lo que estructuran estrategias o procedimientos para intervenir en la realidad y transformarla en esa dinámica dialéctica entre lo concreto y lo abstracto las categorías de espacio, tiempo y causalidad como organizadores de la realidad dotan al modelo de un alcance inusitado.

Es fundamental para la construcción del conocimiento el estudio de las categorías en sus fundamentos ontológicos, praxiológicos y epistemológicos, lo que posibilita identificar relaciones y contradicciones en sus esencialidades, es lo que permiten organizar las ideas como cualidad nueva este paso es muy importante para entender la mente humana, pero es un estudio que queda muy alejado de lo que la gente piensa y hace en la vida cotidiana. Lo que se infiere de la observación más elemental, es que cuando un sujeto tiene que resolver un problema o dar una explicación lo hace a partir de la construcción de un modelo de ella.

La construcción de representaciones precisa de la realidad, incluyendo en ella a uno mismo y a los otros, es, sin duda, el mayor logro de la especie humana, su arma más poderosa para controlar la naturaleza. El hombre reconstruye en su mente la realidad, descubre las relaciones entre las cosas, los hechos, traza modelos del funcionamiento de las fuerzas de la naturaleza, de las relaciones físicas entre los objetos, del papel de los otros y de él mismo. Los hombres no se limitan a actuar para satisfacer sus necesidades biológicas, que son irrenunciables e inaplazables, sino que con su mente elaboran esos modelos en los que está representado el mundo, lo cual da un sentido más amplio a su actividad y la dota de una eficacia mucho mayor que si se limitara a la pura acción.

A partir de la representación puede anticipar los resultados de su acción, sin necesidad de experimentar lo que va a suceder, puede predecirlo a partir de las características de su modelo del fenómeno o la situación de la que se esté ocupando. Esto le da un enorme poder sobre las cosas y sobre los otros seres vivos. Actuar mentalmente en el marco de una representación es mucho más rápido y más flexible que actuar sobre las cosas.

Disponiendo de un buen modelo se puede experimentar de forma más eficaz que si fuera preciso hacerlo de forma material, pues mentalmente pueden manejarse muchas más posibilidades y de forma más completa. Después de haber experimentado mentalmente es cuando puede realizarse el contraste con la realidad, que en todo caso es la última piedra de toque de las predicciones mentales. El lenguaje y la capacidad de utilización de sistemas abstractos de representación aumentan enormemente las posibilidades de actuar mentalmente, pero no es la causa, sino sólo el vehículo en el que expresa el modelo.

Los hombres no se limitan a actuar para satisfacer sus necesidades biológicas, que son irrenunciables e inaplazables, sino que con su mente elabora esos modelos en los que está representado el mundo, lo cual da un sentido más amplio a su actividad y la dota de una eficacia mucho mayor que si se limitara a la pura acción.

Gracias a disponer de sus complejas representaciones o modelos de la realidad el hombre no necesita actuar continuamente para conocer el resultado de sus acciones. A partir de la representación puede anticipar los resultados de su acción, sin necesidad de experimentar lo que va a suceder, de tal manera que puede predecirlo a partir de las características de su modelo del fenómeno o la situación de la que se esté ocupando. Esto le da un enorme poder sobre las cosas y sobre los otros seres vivos. Actuar mentalmente en el marco de una representación es mucho más rápido y más flexible que actuar sobre las cosas.

Disponiendo de un buen modelo se puede experimentar de forma más eficaz que si fuera preciso hacerlo de forma material, pues mentalmente pueden manejarse muchas más posibilidades y de forma más completa. Después de haber experimentado mentalmente es

cuando puede realizarse el contraste con la realidad, que en todo caso es la última piedra de toque de las predicciones mentales. El lenguaje y la capacidad de utilización de sistemas abstractos de representación aumentan enormemente las posibilidades de actuar mentalmente, pero no es la causa, sino sólo el vehículo en el que expresar esas representaciones.

Según Delval, J. (2007), hay tres enfoques de la construcción del conocimiento:

1. Un primer enfoque lo constituye el estudio de las grandes categorías que permiten organizar el conocimiento, Los grandes mecanismos necesarios para conocer. Es lo que se ha denominado la macrogénesis.
2. Un segundo tipo de estudio lo constituyen los caminos que sigue el sujeto en la resolución de tareas concretas cuando aplica esas grandes estructuras en una situación determinada. Es lo que Inhelder y sus colaboradoras han denominado la microgénesis.
3. Las representaciones que el sujeto elabora de grandes o pequeñas parcelas de la realidad.

Un complemento necesario en sociedades y pueblos diversos para el proceso de construcción del conocimiento es la interculturalidad. Esta nace en los años setenta en Francia y engloba países como Canadá, Bélgica, Suiza y actualmente los países de la Europa del sur como España o Italia. Parte del principio de igualdad entre todas las culturas, y ha desarrollado teorías acerca de la importancia de crear espacios comunes de relación, e intercambio. El interés por reconocer y conocer al otro y adoptar otras prácticas culturales dentro de tu propia cultura. No obstante, en algunos casos se ha convertido en una forma sutil de asimilacionismo. [Essomba, (2008). Citado por (Deusval. B, 2010, p.31)]. Por otra parte, la educación intercultural enfatiza el hecho de que es necesario adquirir una competencia cultural que promueva un aprendizaje basado en las diferencias culturales, en el reconocimiento y conocimiento del otro y en los valores de respeto, que prevenga de cualquier trato de menosprecio, de xenofobia o de racismo, y que a su vez enseñe a los alumnos a convivir en sociedades multiculturales [Carbonell, 1997; Jordán, 1998:47; Besalú, 1999: 92; Essomba, 1999].

Para entender la importancia de la interculturalidad en la construcción del conocimiento se debe partir del replanteamiento del paradigma de las interacciones entre la autonomía de los sistemas cognoscitivos de los individuos (conversaciones) que habitan mundos de vida diferentes (articulaciones simbólicas) no desde la transferencia instructiva de contenidos, que es la insuficiencia que tiene aún el aprendizaje. De ahí que Vigostky a las articulaciones simbólicas las define como: zona de construcción de conocimientos en la medida que, los que participan en la conversación negocian el sentido de sus respectivas orientaciones cognoscitivas, ello permite una orientación socio pedagógica lo que estimula la construcción del conocimiento y por tanto el surgimiento de nuevas realidades culturales.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede considerarse como una comunicación simple o una mera transferencia de contenidos culturales entre dos culturas que eventualmente pueden estar obstaculizadas por la asimetría social en la relación entre ambas. La lógica de la transferencia de la instrucción es fácilmente asimilable a la lógica del poder, a la de la violencia simbólica de ahí que la dinámica de ese proceso si se lo asimila a la enseñanza está sujeto a múltiples insuficiencias. A la vez que un enfoque intercultural o interculturalidad es una forma de posicionarse del mundo y de mirar la realidad a través de la diversidad y complejidad de lo humano y no como un déficit de compensación. De ahí que la diversidad es norma de los grupos, lo que implica no categorizar a las personas y por consiguiente la interculturalidad es una postura ética que se expresa en las relaciones entre las personas.

De cara lo expresado, es necesario precisar que: “Mientras el concepto de la multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas, el concepto de interculturalidad se refiere al encuentro entre culturas. Interculturalidad significa interacción entre diferentes culturas. En este sentido, el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al otro o extraño, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura” [(Rehaag, 2006: 4), citada por Rizo, M (2008, p.12)].

Lev Vygotsky, estudiando el desarrollo cognoscitivo de las personas, elaboró el concepto de zona del desarrollo próximo para dar cuenta de la distancia que media entre el nivel real del desarrollo cognoscitivo de un sujeto y el nivel potencial que puede alcanzar con la ayuda de un guía experto. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognoscitivo de los sujetos está definido y orientado por el contexto sociocultural en el cual ese individuo se desenvuelve. La comunicación intercultural, en esta línea de pensamiento, tiene que ver con mediación semiótica, es decir con la posibilidad de articular simbólicamente dos mundos de vida en un dominio de construcción de conocimiento.

Ahora bien, los mundos de vida son construcciones mentales que configuran la realidad en que actúa el estudiante que resuelve un problema y su significado está indexado a la experiencia, por consiguiente las aptitudes y disposiciones del cerebro humano requieren de condiciones socioculturales para manifestarse, las que a su vez necesitan de capacidades de la mente humana para organizarse. Siendo así, el conocimiento, cultura investigativa, orientaciones cognoscitivas y organización de la acción, conforman un círculo de autorreferencia. En ese contexto, las instancias productoras del conocimiento se co-producen unas a otras; existe una unidad recursiva compleja entre productores y productos del conocimiento, a la vez que cada una de las instancias productoras y producidas se contiene mutuamente, las unas a las otras.

En relación a las articulaciones simbólicas. (Sepúlveda, 2001, p.5), pone en evidencia que. “La articulación simbólica requiere «simetría de discurso», puesto que en la medida que la relación es asimétrica nos movemos desde la articulación simbólica hacia la violencia simbólica, a la comunicación de arbitrariedades informativas cuyo sentido va a ser siempre externo para la estructura cognoscitiva del estudiante que construye el conocimiento”. De este modo, los dominios de construcción de conocimiento son espacios en los cuales individuos que habitan mundos de vida diferentes pueden, mediante conversaciones, negociar significados sin renunciar a las tradiciones respectivas. Más bien, usándolas de base para la constitución de una realidad cultural cuyo centro y referencia es la relación. Desde esta perspectiva las tradiciones culturales respectivas no son obstáculo para la comunicación intercultural pues más bien la constituyen.

En la sociedad del conocimiento, la mediación pedagógica y su orientación didáctica guiará a los estudiantes a la apropiación de conocimientos y estrategias eficaces de investigación que le facilitan construir nuevos conocimientos sobre la base del desarrollo de capacidades en relación al qué pensar, qué hacer, cómo actuar y que emprender, ante las situaciones complejas y al mismo tiempo relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. De ahí que la generalización de la lógica de la investigación científica da sustento teórico y epistemológico al aprender a conocer; aprender a querer y sentir; aprender a hacer; aprender a convivir; aprender a ser; aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. [Delors, 1996; García García, 2006], y a nuevas perspectivas del desarrollo de las competencias [(Hay Group, 1996 citado en Pirela y Prieto, 2006; Carreras y Perrenaud, 2005], posteriormente surge la necesidad de desarrollar la de aprender a emprender no solo en la esfera actitudinal y de la responsabilidad social en un contexto de competencias.

Para Gascón (2008), citado en Chirinos, y Padrón, (2011) propone que las universidades “institucionalmente deben promover el interés por investigar reforzando esta actividad en las distintas áreas del saber. El no hacerlo hace presumir que se investiga por investigar, mas, no por una necesidad real de resolver un problema específico” (p. 186). Se denota así, una apuesta de corresponsabilidad y deseo por buscar el ideal del ser de la formación en investigación en instituciones universitarias, para hacerla una experiencia de carácter integradora, transversal, que recoja la prospectiva que tiene para la formación del futuro profesional.

La investigación formativa desarrolla en los estudiantes las capacidades de: interpretación, análisis, síntesis de la información, búsqueda de información para la resolución de problemas, pensamiento crítico, la observación, descripción, comparación, comprensión; todas

directamente relacionadas con la formación de la competencia investigativa, en el contexto de la formación profesional desde la integración de las funciones sustantivas en el proceso pedagógico.

En relación a la formación del profesional, Chirino (2002) citado por Quintero (2011) considera es “El proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que preparan al estudiante para el ejercicio de las funciones pedagógicas, y se expresan mediante el modo de actuación profesional que va desarrollándose a lo largo de su carrera” (p.2).

La investigación formativa, se refiere a la investigación como herramienta del proceso de aprendizaje, es decir su finalidad es difundir información existente que permita al estudiante la apropiación de información para la construcción del conocimiento desde los contextos, cuya experiencia (aprendizaje) se sistematiza en textos para su socialización en ferias de ciencias o encuentros científicos. La investigación formativa también la han denominado como aprendizaje a través de la investigación, usando la metodología de la investigación científica.

De ahí que, el objetivo principal de la formación investigativa es el desarrollo de la competencia investigativa que dinamizan la actividad pedagógica en la formación profesional promoviendo la construcción del conocimiento y desarrollo de la cultura investigativa con creatividad e innovación. La investigación formativa constituye un conjunto de estrategias a través de las cuales los estudiantes en formación puedan articular sus conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en investigación en el abordaje de un problema específico de aprendizaje desde las líneas de investigación y grupos de investigación, bien sea éste de tipo teórico o empírico.

La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes aventajados. Estos, cerca de los maestros, ven ejercer el acto de la creación que es la construcción del conocimiento, en esa práctica constructiva se experimenta la funcionalidad del método en acto, según (Restrepo, 2009), esa es la chispa inefable, intransferible de lo que es la investigación en sí y que los manuales no logran exponer en toda su esencia.

El proceso de investigación formativa de acuerdo con Molina, Lara, Ríos y Martínez (2006), es compleja e involucra:

- a. Acciones específicas en las creencias, actitudes, estilos cognitivos de los actores que les permita construir significados profundos de proyecto de vida en su relación con su participación y compromiso con el mundo del conocimiento.
- b. Generación de modos de interacción y participación en el ámbito socio-cultural de las distintas comunidades de individuos involucradas en los diferentes escenarios en que se produce y circula el conocimiento.
- c. Capacitación en metodologías, estrategias y técnicas propias de los diversos paradigmas de investigación científica, de manera que genere participación crítica en los diversos paradigmas de la investigación científica, de manera que genere participación crítica en los diversos contextos involucrados en los procesos investigativos.

La implementación de la estrategia pedagógica para la formación de la competencia profesional investigativa se sustenta en las etapas de: sistematización cultural intercontextual y en la generalización científica investigativa, en la dialéctica de su eje de sistematización la comunicación científica que se sintetiza en la cultura investigativa del estudiante de las carreras de formación docente, su dinámica integra el desarrollo de proyectos de aula, el aprendizaje basado en problemas, es lo que permite desarrollar capacidades de: formular problemas, elaborar proyectos, idear hipótesis, determinar el objeto y el campo de la investigación, seleccionar la metodología como opción adecuada, recopilar información, procesar datos, discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados y con la información elaborar textos (informes, posters, artículos) que comuniquen sistematizadamente los resultados.

También pueden servir como auxiliares de investigación en proyectos institucionales de mayor alcance. Con ello se integran docencia, investigación y vinculación con la colectividad y se articula la gestión por procesos desde el aula en la formación universitaria.

Para Vygotsky (1979) el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, vehiculado a través del diálogo y en el papel que desempeña el lenguaje en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. El aprendizaje humano constituye un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean. La maduración no puede producir funciones psicológicas que implican el empleo de signos y símbolos, originariamente instrumentos de interacción, cuya apropiación exige la presencia de los otros y el intercambio activo de significados. Los aspectos culturales, como manifestación de lo social, son determinantes en el desarrollo cognitivo de la persona.

El aprendizaje se produce en entornos conectados de uso de las tecnologías y de apropiación de información en el que activados todos los contextos, median la construcción del conocimiento, por tanto, el proceso epistemológico que fundamenta la construcción del conocimiento, se corresponde con el entramado de interacciones contextuales en el que se desenvuelve el ser humano lo que le hace ser complejo, cada situación problemática que se resuelve aporta una serie de experiencias que necesitan ser conceptualizadas, reflexionadas, valoradas, sistematizadas, comunicadas posibilitando la formación de la capacidad transformadora, se despierta entonces la crítica que devela las insuficiencias de lo que se construye, empleando métodos y estrategias de la dinámica desarrolladora de las destrezas y habilidades pertinentes para la formación humana y cognitiva.

El aprendizaje como expresión de la experiencia del resultado de la construcción del conocimiento implica la apropiación de la lógica de la metodología de los métodos de investigación, de la orientación sociopedagógica del pensamiento científico tecnológico y de la mediación de la construcción del conocimiento científico, en ese contexto etimológicamente el término, metodología proviene de los vocablos griegos: meta (a lo largo) y logos (tratado), literalmente significa ir a lo largo del camino (Bochenski, 1981, p.28) citado por Touriñán, J y Sáez, R. (2006), por consiguiente, actuar con método, se opone a todo hacer casual y desordenado, comúnmente se la entiende como la teoría del método, como el análisis de las razones que permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos.

Conclusiones:

El desarrollo de la competencia profesional investigativa en la sociedad del conocimiento, requiere que la enseñanza se circunscriba a la mediación del aprendizaje lo que implica el cambio en el paradigma educativo. La mediación no se reduce a un determinado espacio como el áulico, éste se da en otros escenarios como son: las bibliotecas, sitios wifi, laboratorios informáticos, y mediante el uso de computadoras portátiles, tabletas, celulares que hacen uso de las redes del internet y de los sitios web y en la que, la intercontextualidad aporta significativamente a la construcción del conocimiento producto de la apropiación de información y de herramientas investigativas.

En los procesos de socialización de tareas y resultados de solución de problemas, la dinámica argumental está mediada por la apropiación de la información intercontextual en la medida que el debate se enriquece con las visiones de los compañeros y docente mediador que aportan informaciones de otros contextos, de ahí que el aprendizaje tiene mayor sentido y significado porque se sustenta en la información que proviene de todos los contextos en una relación comunicativa intercultural como proceso activo de movilización de la estructura cognoscitiva que se modifica a sí misma cuando se modifica la información que incorpora, por lo tanto la sistematización de información implica a la vez una construcción de relaciones en sus dimensiones de generalización y síntesis.

Referencias bibliográficas:

Addine, F., Recarey, S., Fuxa, M., y Fernández, S. (2015). Didáctica: teoría y práctica, compilación. Editorial Pueblo y Educación. Segunda reimpresión.

Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (1999). Constructores de Otridad. Buenos Aires: Antropofagia.

Bruning, R.H., Shaw, G. J., y Ronning, R. R. (1995). Cognitive psychology and instruction. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari. Barcelona: ICE-UB. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm> [Consulta: 15/07/2018].

Chirinos, N. y Padrón, E. (2011). La metacognición en los estilos de aprendizaje de estudiantes de postgrado durante la elaboración del trabajo de grado. Caso: la Universidad Rafael María Baralt. Revista Estilos de Aprendizaje, 4(8), 185-197

Deusdad Ayala, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. Enseñanza de las Ciencias Sociales [en línea] 2010, [Fecha de consulta: 13 de junio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609004>> ISSN 1579-2617

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana.

Castellanos, D. y otros. (2002) "Aprender y enseñar en la escuela". La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Fuentes, H (2009). Pedagogía y didáctica de la educación superior. Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".

Fuentes, H. (2010). Formación por competencias por competencias en la educación superior: Consideraciones desde la formación integral cultural del ser humano. Vicerectoría académica de la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".

García García, E. (2006). Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento. En R. Mejía (Coord.). Educación, Globalización y Desarrollo Humano. Santo Domingo, RD: Editora Buho.

Godelier (1974). Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas. México: Siglo XXI editores.

Molina, R., Lara, G., Ríos, A., Martínez, L. (2006): Propuesta sobre semilleros de investigación. Coordinaciones de investigación formativa. Bogotá: Universidad del Rosario.

Montoya, J. (2005). La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País. Facultad de Medicina Superior Departamento de Humanidades. Santiago de Cuba.

Piaget, J. (1980). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel.

Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. Opción, 22(50), 1-12. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101215872006000200009&script=sci_arttext [Consultado el: 05/09/2018, a las: 22:12].

Quintero, Y (2011), Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste del programa nacional de formación de educadores.

Tesis presentada con opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Venezuela.

Restrepo, B. (2009): Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto, disponible en: www.minedu.gov.co [consultado el 05/09/2018, a las 22:19].

Rizo, M (2008). Interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad: distinciones conceptuales básicas en Interculturalidad miradas críticas. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sepúlveda, G. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. Disponible en: <file:///C:/Users/User/Downloads/Libros%20Interculturalidad/Art%20Interculturalidad%20y%20const%20conoc.pdf>. [Consultado el 15/07/2018, a las 11:00].

Schunk, D. H. (1996). Learning theories: An educational perspective(2"d.ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Touriñán, J y Sáez, R. (2006), La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación Revista Galega do Ensino (14: 48) 89-130

Valsiner, J. (2014) "Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making". In: Cabell, K. & Valsiner, J. (Ed.), The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality. NY: Springer.

Vygotski, L. S. (1935/1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. Infancia y Aprendizaje.

Wolf, E. (2005) Europa y la gente sin historia, Madrid: Fondo de cultura económica.