

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)

VOL II



EDITORA
ARTEMIS
2023

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)

VOL II



EDITORA
ARTEMIS
2023



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos os manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.^ª Dr.^ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointner Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. II / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilíngue
ISBN 978-65-87396-90-3
DOI 10.37572/EdArt_300723903
1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

En este segundo volumen, volvemos a tener el enfoque sobre el ser humano en sus distintas facetas: su bienestar; su salud física y mental; los diferentes ambientes en los que despliega su acción y su interacción; su intercambio; dónde aprende; dónde se comunica; dónde ensaya nuevas formas de participar con los demás; incluso dónde busca la forma de ser más amigable con la naturaleza.

Como en el volumen anterior, invitamos a leer trabajos de diversa índole, de Humanidades y Ciencias Sociales, de varias disciplinas, con sus respectivas variantes en cuestiones teóricas y conceptuales, que responden a distintas metodologías y de investigadores renombrados en sus campos, de diferentes países, con la esperanza de que su lectura provoque un panorama más general, más completo, de la problemática de los seres humanos en sus variados ambientes, tanto naturales como contruados.

Este segundo volumen contiene 17 textos de tópicos que no pierden actualidad, en 4 ejes temáticos, que son: a) El individuo: Comunicación, lenguaje y segunda lengua. A diferencia del volumen 1 que incluía salud y bienestar, aquí se profundiza en cuestiones lingüísticas; b) La escuela: Nuevas tecnologías. Mientras que el volumen anterior se enfocaba en cuestiones del proceso de enseñanza aprendizaje, este volumen incluye las TIC en los diferentes niveles educativos; c) La empresa: Administración y Gestión. Este eje temático es nuevo, acerca del mundo empresarial, su estilo de liderazgo, sus estrategias, las empresas familiares, el consumo y el entrenamiento de los trabajadores; y d) La comunidad: Sustentabilidad y sostenibilidad. Esta temática que incluía en el volumen 1 cuestiones de Sociología y Política ahora centra su objetivo en la Etnografía de espacios urbanos, el turismo y el Patrimonio cultural.

Esperamos que los resultados que cada investigador difundió en esta obra no agoten la curiosidad científica del lector, en cambio que aumenten la necesidad de saber más, de hacerse más preguntas, de reflexionar con mayor profundidad, y quizá hasta provocar mayor investigación.

Les deseamos a todos una agradable lectura!

Luis Fernando González-Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

EL INDIVIDUO: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y SEGUNDA LENGUA

CAPÍTULO 1..... 1

ENACCIÓN Y NEUROFENOMENOLOGÍA EN EL LENGUAJE

Roberto Aristegui

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239031

CAPÍTULO 2..... 39

PROCESS TYPES OF THE TRANSITIVITY SYSTEM IN ESL CLASSROOMS

Cecilia Folasade Ojetunde

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239032

CAPÍTULO 3..... 59

EL USO DE LA HERRAMIENTA PIXTON EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

Carmen Reyes Márquez

Angel David Bustos Nuñez

Elías Vicente González Herrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239033

CAPÍTULO 4..... 68

LAS ABEJAS LABORIOSAS DE LA CASA - REFLEXIONANDO DESDE EL CUERPO

Regina Katz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239034

LA ESCUELA: NUEVAS TECNOLOGÍAS

CAPÍTULO 5..... 77

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LOS ADOLESCENTES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PÚBLICA DE MONTEVIDEO-URUGUAY Y SUS BENEFICIOS. APORTES METODOLÓGICOS

Susana Lamschtein Levy

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239035

CAPÍTULO 6..... 88

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA BÁSICA A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS WEB EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN MODALIDAD ABIERTA

Samuel Jiménez Abad

Itzel Natalia Lendechy Velázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239036

CAPÍTULO 7..... 95

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ORGANIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA SEA CON LOS DISTINTOS SECTORES DE LA SOCIEDAD

Itzel Natalia Lendechy Velázquez

Juana Velásquez Aquino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239037

CAPÍTULO 8..... 106

CONTENIDO PEDAGÓGICO ACTUAL: PERCEPCIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES

Julia Matilde Cruz-Fabara

Narcisca Cecilia Castro-Chávez

Mayra Robinson-Saona

Ruth Aracely Lopez-Litard

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239038

CAPÍTULO 9..... 118

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INTERNET: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

José Joaquim Costa

Jéssica Duarte

Maria João Mimoso Soares

Florbela Vitória

Ana Paula Matos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3007239039

CAPÍTULO 10..... 131

LIDERANÇA DE UMA EMPRESA: ANÁLISE DA EMPRESA SCEMAI

Luis Almeida
Ana Peixoto
Adalmiro Pereira
Tânia Teixeira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390310

CAPÍTULO 11.....138

DIAGNOSIS OF TRAINING NEEDS FOR AN ASSEMBLY COMPANY DEVELOPED AT THE TECN CAMPUS INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR FRESNILLO

Jose de Jesus Reyes-Sanchez
Mario Alberto Garcia-Camacho
Jannet Maricela Barrientos Luján
Omar A. Guirette-Barbosa
Selene Castañeda-Burciaga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390311

CAPÍTULO 12145

COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR: APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA DESDE LOS ENFOQUES NATURALISTA, INTERPRETATIVO Y CRÍTICO

Javier Solano-Solano
Jean Palomeque-Jaramillo
David Zaldumbide-Peralvo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390312

CAPÍTULO 13.....158

LA TRANSFERENCIA UNIVERSITARIA COMO EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: EL DESAFÍO DE TRANSFERIR AL SECTOR DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

Gabriela Cilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390313

LA COMUNIDAD: SUSTENTABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD

CAPÍTULO 14.....185

PROYECTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UAT-COIL Y FCAV-FDCSV

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Susana Gómez Loperena

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Eliete Alejandra Coronado Rojano

Joel Luis Jiménez Galán

Cruz Alberto Martínez Arcos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390314

CAPÍTULO 15206

HARNESSING HERITAGE: UNRAVELING ITS IMPACT ON URBAN COMPETITIVENESS THROUGH GOVERNMENTAL POLICIES

Eko Nursanty

Lê Hồ Trung Hiếu

Djudjun Rusmiatmoko

Muhammad Fahd Diyar Husni

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390315

CAPÍTULO 16218

DA INOVAÇÃO SOCIAL AO TURISMO DE INTERESSES ESPECIAIS: O CASO DA REGIÃO DE ANTOFAGASTA

Emilio Ricci

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390316

CAPÍTULO 17240

UMA PERCEPÇÃO DO FAZER A FEIRA CONSTRUÍDA A PARTIR DA PRÁTICA ETNOGRÁFICA

Marina Ramos Neves de Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30072390317

SOBRE O ORGANIZADOR..... 257

ÍNDICE REMISSIVO258

CAPÍTULO 1

ENACCIÓN Y NEUROFENOMENOLOGÍA EN EL LENGUAJE¹

Data de submissão: 01/07/2023

Data de aceite: 14/07/2023

Roberto Arístegui PhD.

ABSTRACT: The conception of language in enaction is situated in the context of the research program of the cognitive sciences. It focuses on the formulation of the synthesis of hermeneutics and speech acts, and the vision of language according to the metaphor of structural coupling. The exclusion of expressive speech acts in this design is problematized. It examines the critical steps to the theory of language as a reflection and the linguistic correspondence of cognitivism. We examine the foundations of the proposal in the line of language and enaction as an emergent phenomena not reducible to autopoiesis. An integration of hermeneutic phenomenology, genetic and generative phenomenology. The inclusion of expressive speech acts based on the functions of language in the Habermas-Bühler line is argued. An opening of enaction to the expressive dimension of language and

meaning holism with the referential use of language is proposed.

KEYWORDS: Enaction. Neurophenomenology. Performative. Expressive speech acts. Background. Meaning holism.

1 INTRODUCCIÓN

El programa de investigación de las ciencias cognitivas, que integra la neurociencia, la psicología, la lingüística, la inteligencia artificial y la filosofía, se orienta al estudio científico y objetivo de la cognición. Recientemente se ha propuesto que la orientación central del programa cognitivo resulta incompleta, por cuanto ha dejado de lado la dimensión de las emociones, la afectividad y las motivaciones. No se ha abordado la subjetividad humana en el estudio de la mente. Es lo que ha abierto un interés creciente en la fenomenología. Al mismo tiempo, se ha planteado que es necesario complementar el estudio de la mente con los aportes de la psicología, la neurociencia y la biología.

En el desarrollo de las ciencias cognitivas se distinguen cuatro etapas. Una

¹ Traducción: Arístegui (2017) Enaction and Neurophenomenology in Language. In: Ibáñez A., Lucas Sedeño L. & García A. M. (eds.) Neuroscience and social science: The missing link. Springer, New York: 471-500.

etapa inicial está vinculada a la cibernética. Surgida a fines de los años cuarenta, sentó las bases para establecer modelos de la cognición entendida a partir de la metáfora de sistemas mecánicos recursivos orientados a fines. Con la posibilidad de autorregulación mediante mecanismos de *feedback*, esta concepción se presenta aún, con un énfasis en esquemas maquinales.

A continuación, la aproximación del cognitivismo, que se presenta en los años cincuenta, integró la dimensión de la máquina, con procesos mentales internos representados formalmente. Se construye en analogía con un programa computacional, o *software*, donde el cuerpo correspondería al *hardware*. El modelo funcional no considera la conciencia ni el cuerpo en la dimensión subjetiva humana.

La siguiente etapa, el conexionismo, surge en los años ochenta y propone la metáfora de la cognición como una red neuronal, con múltiples conexiones. La fuerza de la mente varía con la capacidad de integrar reglas de aprendizaje y con la historia de las experiencias. Tampoco este modelo considera la subjetividad.

Finalmente la enacción, propone una metáfora de la mente como un sistema dinámico encarnado en el mundo. Entiende la cognición como un fenómeno temporal, como respuesta a perturbaciones de un sistema humano. No se entiende como producto de la repetición intrucciones estandarizadas. Además, considera que los procesos cognitivos involucran la encarnación de habilidades sensorio-motrices en individuos autónomos.

Si bien se reconoce que la orientación central está dada por el cognitivismo en discusión con el conexionismo, los fundamentos de ambas posiciones son cuestionables. Tanto el modelo cognitivista, como en el conexionista no plantean la relación de los procesos cognitivos con el mundo, entendiendo mente y mundo como separados. La mente se entiende así en una dimensión formal, abstracta.

El estudio científico y filosófico del fenómeno del conocer y de la conciencia, pone de relieve un vacío explicativo respecto de la subjetividad. El proyecto de la enacción, al mismo tiempo, cuestiona los fundamentos de esta orientación predominante, proponiendo una alternativa vía fenomenología. Da lugar posteriormente, a una novedosa posición denominada neurofenomenología, que se desprende de la ciencia cognitiva enactiva. En el contexto del programa de la neurofenomenología, la enacción y la fenomenología comparten una visión de la mente, en cuanto constituye los objetos intencionalmente. Además, la enacción supone la autonomía; y la fenomenología caracteriza como rasgo principal de lo vivo la intencionalidad. Lo que abre un campo de diálogo, donde la fenomenología provee un marco filosófico para la investigación científica de la conciencia y la subjetividad.

Estamos interesados en profundizar en los fundamentos de la alternativa al conocimiento desde la enacción, por cuanto sostenemos que la emergencia de la orientación neurofenomenológica enactiva en las ciencias cognitivas supone el planteamiento de un cambio epistemológico en la comprensión de la experiencia y la cognición, entendidas además como un fenómeno situado en el mundo social.

En este contexto, encontramos particularmente relevante la posición epistemológica alternativa de la enacción en el dominio de los supuestos epistemológicos de la teoría del conocimiento como reflejo, por cuanto dicha concepción del conocimiento compromete una versión del lenguaje como reflejo. Nos referimos a la teoría pictórica del lenguaje. De acuerdo a la tradición del reflejo, la cognición y el lenguaje, están en una relación de correspondencia con la realidad. La ciencia cognitiva enactiva, comporta una nueva visión que confronta la teoría de la verdad como correspondencia la concepción del lenguaje como reflejo. El lenguaje, entendido como enacción, realiza un cambio respecto de la tradicional teoría pictórica del lenguaje que prevalece en las ciencias cognitivas. Entiende el modo de ser-con otros en el mundo a través de una coordinación de acción en el lenguaje modulado por la expresividad.

Hasta ahora el programa de investigación de la enacción, estuvo circunscrito principalmente al dominio principal de la percepción. Varela caracteriza y describe enactivamente la percepción como acción guiada perceptualmente. Al mismo tiempo, hay un desarrollo paralelo aplicado en el ámbito del lenguaje (Winograd & Flores, 1986), expresamente reconocido por Varela (2002) proponiendo que el trabajo de Flores en el lenguaje es enacción.

En ese contexto específico, la propuesta de comprensión enactiva del lenguaje (Winograd & Flores, 1989), se realiza mediante un cruce de hermenéutica (de Heidegger) y actos de habla (Austin, Searle, Habermas), como una alternativa a la orientación racionalista en el lenguaje. Avanzando en la línea de la enacción, proponen la metáfora del acoplamiento estructural en el lenguaje, mediante de los actos de habla como compromisos para hacer infrecuentes los rompimientos (“queiebres”). Esta orientación enactiva en el lenguaje ha dado lugar a un prolífico desarrollo en competencia comunicativa, en el ámbito de la filosofía con una perspectiva de hermenéutica del lenguaje. Además, ha integrado ámbitos del management, la psicología organizacional y la psicoterapia constructivista.

Lo anterior, plantea la noción de la ciencia cognitiva enactiva trayendo a la mano, o al frente, un programa de investigación que integra la perspectiva de la primera persona encarnada, con la tercera persona, y la posición de la segunda persona encarnada en la relación social. A diferencia de la tradicional posición científica, objetiva, de tercera

persona que confina los mecanismos subyacentes a la mente y la conciencia a lo subpersonal, propia de la posición del cognitismo. Explicitar el foco de la enacción en el lenguaje encarnado que involucra una práctica social, también establece una diferencia respecto de la noción de un puente entre la primera y tercera persona, que es la alternativa de la enacción en el campo de la investigación en la percepción. En otras palabras, proponemos que la enacción, abordando las dimensiones de primera, segunda y tercera persona en la investigación de la subjetividad, incluyendo las dimensiones de la percepción y del lenguaje, reformula el campo meta-teórico y metodológico, de la problemática teórica misma de la ciencias cognitivas, que involucra la pregunta por el ser de la conciencia encarnada.

Mediante la introducción de la perspectiva que valoriza de los informes en primera persona, se introduce el lenguaje y se siguen consecuencias tanto para el campo del estudio de la cognición, como para algunas disciplinas en conexión como la fenomenología, la psicoterapia y las prácticas de la meditación como *mindfulness*, por ejemplo. Nos interesa poner de manifiesto, que agregar la opción metodológica en primera y segunda persona, supone entrar en el fenómeno de lenguaje como uso de lenguaje ordinario, en cuanto la constitución del sentido compartido ocurre al considerar los términos mismos usados en la comunicación.

Si bien está establecido dentro del planteamiento de la enacción, se ha insistido desde la neurofenomenología que es importante considerar la perspectiva de la primera persona frente a la tradicional enfoque en la tercera persona en ciencia. Al mismo tiempo, para considerar a la primera persona se hace indispensable analizar o considerar el focalizar los informes de primera persona en una posición o perspectiva de segunda persona. Además de la relación de tercera y primera persona que se destaca. Estos informes, si bien pueden ser registrados de una manera ampliamente utilizada mediante registros objetivos, suponen una manera de comprender el lenguaje de la primera persona en el contexto de una relación intersubjetiva. En ese contexto, se hace pertinente la visión neurofenomenológica.

Nuestra perspectiva consiste en indagar si acaso hay un planteamiento consistente de la enacción para abordar el caso del uso del lenguaje. Específicamente en esos informes de primera persona en el contexto de una interacción con una segunda persona, lo cual plantea un interés por conocer cómo se aborda el entendimiento del lenguaje en la enacción y en la neurofenomenología. Al mismo tiempo, desde un punto de vista metodológico, nos proponemos examinar un contraste entre una concepción tradicional del lenguaje como imagen o de correspondencia lingüística, como teoría

pictórica del lenguaje formulada en enunciados de tercera persona - en relación a una concepción enactiva del lenguaje que integre la dimensión pragmática de los usos de primera y segunda persona en relación.

Nos parece que es atinente examinar la forma en la cual la enacción en la relación, en el caso de ser comprendido o interpretado en el lenguaje, incluye el uso de lenguaje en su dimensión performativa. Lo anterior abre la dimensión enactiva de la expresividad en el lenguaje. Nos parece que este foco es importante en cuanto un pone en juego la capacidad de un planteamiento coherente con la enacción, anclada en la experiencia emocional, del cuerpo y del lenguaje. En este respecto, cobra especial importancia examinar los supuestos de la concepción de la enacción en el lenguaje arraigados en la síntesis de hermenéutica y actos de habla. Lo cual nos lleva a plantear de entrada que hay dos dimensiones del lenguaje implicadas en dicha síntesis. La función semántica de apertura en el lenguaje y la función pragmática de comunicación en el lenguaje (Lafont, 1993). Particularmente si se aborda la cuestión de cómo ponerse de acuerdo acerca de lo que se dice en el habla, como condición para hablar sobre lo mismo. En especial, en el contexto de la síntesis señalada, considerar la función de apertura del lenguaje que está desempeñada mediante la interpretación del significado de un acto de habla emitido en primera persona.

Cobra particular interés preguntarse por la concepción del lenguaje que la posición hermenéutica implica en la determinación del contenido proposicional de un acto de habla. Al mismo tiempo, diferenciar el contenido proposicional de la fuerza ilocutiva, supone examinar adicionalmente la dimensión de comunicación en el lenguaje.

La enacción en el lenguaje supone abordar ambas dimensiones del lenguaje. Nuestro propósito consiste en preguntarnos si la comprensión de los informes en primera persona que propone centralmente la neurofenomenología como un desarrollo a partir de la enacción requieren una clarificación de los supuestos de filosofía del lenguaje - del núcleo semántico hermenéutico y de pragmática comunicacional- para la comprensión los actos de habla expresivos.

En este contexto, el presente capítulo aborda un desarrollo metateórico específico de la enacción. En relación con una concepción del lenguaje enactivo, recoge la dimensión expresiva del lenguaje, incluidos los actos de habla expresivos. Los actos de habla expresivos han sido omitido en el planteamiento enactivo del lenguaje señalado previamente.

Para desarrollar nuestro propósito, a continuación nos abocaremos a los siguientes pasos:

1. La orientación enactiva.
2. La enacción en el lenguaje.
3. Análisis de los supuestos metateóricos de la enacción en el lenguaje y posibilidad de extensión en el dominio de actos de habla expresivo.

2 LA ORIENTACIÓN ENACTIVA

En el contexto de las ciencias cognitivas, Varela (1989) propone el nuevo programa que plantea una visión alternativa a la cognición, entendida como representación. Varela, está interesado en el problema de la cognición, que según la etimología, en su raíz latina, se refiere a conocer por los sentidos, ver, saber, reconocer (Ojeda, 2001). Introduce su visión, aludiendo a la moción de ciencias cognitivas, como herederas de la formulación tradicional griega del término “epistemología”, que remite a la teoría del conocimiento. La pregunta central que plantea la epistemología es ¿cómo lo sabes?

Define las ciencias Cognitivas como el análisis científico moderno del conocimiento entendido en todas sus dimensiones (Ojeda, 2001). Reformulando la pregunta, epistemológica -¿cómo conocemos?- en el campo de la cognición, plantea que conduce al estudio científico de la mente, considerado como una empresa científica válida (Varela, Thompson, Rosch, 1991).

Varela (1989) caracteriza las etapas en la tradición de la ciencias cognitivas en los siguientes términos:

I.	La cibernética comienza el proyecto de inteligencia artificial
II.	La posición cognitivista es simbólica. Computación de representaciones simbólicas
III.	El conexionismo es sub-simbólico. Interconexiones autorganizadas en red

Varela (1989) se orienta en oposición a la tradición de la representación. Más allá de la insatisfacción del conexionismo con la representación, entendida como procesamiento formal. Cuestiona tres principios subyacentes en la tradición:

- A- Habitamos un mundo definido por propiedades particulares.
- B- Captamos o recobramos estas propiedades externas del mundo representando las simbólicamente mediante representaciones formales.
- C- Existe una entidad interna, un nosotros subjetivo que realiza todo lo anterior.

Como una alternativa a la representación, considerada el núcleo de la tradición de las ciencias cognitivas, propone la “enacción”. El término enacción quiere decir

ejecutar o poner en acción o realizar una actuación. Cuestiona centralmente la noción de representación que supone un mundo pre-dado y una mente pre-dada. La cognición, es más bien la puesta en acción de un mundo y una mente que surge. Emerge, a partir de una historia de acciones realizadas en el acto mismo ser-en-el-mundo.

3 ENACCIÓN EN EL LENGUAJE

En el contexto de las ciencias cognitivas, ha prevalecido la orientación cognitivista. Podemos reconocer que la posición de la enacción representa una alternativa frente al cognitivismo en cuanto integra factores experienciales, emocionales y corporales al estudio científico. En el mismo sentido, al incluir los desarrollos del lenguaje como enacción, se hace presente la necesidad de clarificar si acaso la variante de enacción aplicada al lenguaje permite reconocer la presencia de la dimensión afectivo emocional. Esto debido a que en dicha síntesis específica de Winograd & Flores (1989) que cruza la hermenéutica de Heidegger con la teoría de los actos de habla Searle, no incluye los actos de habla expresivos. Si bien, desde la perspectiva hermenéutica, reconoce el trasfondo de estados de ánimo, lo cual se conecta con la condición de sinceridad de los actos de habla. Sin embargo, no lo aborda explícitamente dentro de una concepción de actos de habla incluyendo la dimensión expresiva.

Al mismo tiempo, considerando que la enacción se caracteriza justamente por constituir una apertura para el estudio de la dimensión emocional -por lo tanto expresiva- la omisión de esta dimensión expresiva del lenguaje, constituye un limitación de las posibilidades del enfoque. En ese sentido pensamos que es necesario desarrollar los conceptos pertinentes y que la discusión al respecto permite abrir esa dimensión a la investigación. Se nos hace patente la necesidad de reflexionar y de examinar los fundamentos de la enacción en el lenguaje que comprometen con dicha limitación (Varela; Winograd y Flores; Flores). Nos proponemos clarificar la restricción respecto al estudio de los actos de habla expresivos.

Para llevar adelante este planteamiento este proyecto de enacción en el lenguaje, en esta primera parte examinaremos el planteamiento de Winograd & Flores en tres etapas.

- Crítica de la enacción al proyecto de comprensión del lenguaje natural en el cognitivismo
- Síntesis de hermenéutica y actos de habla
- Conversación para la acción en las organizaciones sociales.

3.1 CRÍTICA ENACTIVA A LA POSICIÓN COGNITIVISTA DEL LENGUAJE

A fin de examinar la concepción enactiva del lenguaje de acuerdo Winograd & Flores, nos abocaremos ahora a examinar la caracterización crítica de la tradición del racionalismo. La crítica al racionalismo se focaliza en de la correspondencia y en el modelo de comprensión del lenguaje en el cognitivismo.

Se considera que esta tradición remonta sus orígenes a la antigüedad (Platón) y que subyace inalterada en los fundamentos modernos que se continúan actualmente en la tradición de la filosofía analítica del lenguaje ideal, que incluye autores como Frege (1949), Russell (1956), Wittgenstein (1961), Carnap (1970).

Se aborda inicialmente una crítica a la tradición del racionalismo, de acuerdo a la cual el lenguaje es entendido como una representación de la realidad externa. Esta crítica se explicita según la siguiente formulación:

- La función principal de las sentencias del lenguaje consiste en describir el mundo externo.
- Al mismo tiempo se asume que los términos en una construcción gramatical representan partes del mundo o sus atributos.
- Finalmente se considera que la palabra denota la realidad.

Esta concepción ingresa directamente en el campo de la ciencia cognitiva a través de una concepción de la correspondencia-referencia y de la correspondencia-lingüística. El lenguaje se entiende como un reflejo de la realidad.

La concepción de la correspondencia lingüística supone que las sentencias u oraciones del lenguaje ordinario se reducen a un lenguaje formal de fondo mediante la aplicación de un sistema de reglas:

- Existe un sistema de reglas mediante las cuales del lenguaje ordinario se traduce a un lenguaje formal de fondo.
- En el lenguaje formal de fondo se establecen correspondencias entre las partes de la oración y los objetos del mundo mediante lo cual se establece el significado.
- Existe también un sistema de reglas mediante las cuales se asignan condiciones de verdad a las oraciones, mediante las cuales se establece la correspondencia.
- La estructura o la forma estándar de las oraciones para la comprensión gramatical corresponde a la sentencia indicativa.

La concepción enactiva en el lenguaje cuestiona la forma en que estas reglas son aplicada para la comprensión del lenguaje natural. Debido a que se asume el supuesto de que existe una realidad externa.

Siguiendo esta caracterización de la correspondencia lingüística, el lenguaje describe las propiedades del objeto que existen externamente y las palabras se entienden en cuanto denotan dichas propiedades.

Caracterizando críticamente esta tradición, la enacción apunta al cuestionamiento del trasfondo interpretado proposicionalmente. Las proposiciones, las aserciones u oraciones, según esta tradición, obtienen su significado mediante un recurso a la comprensión del *background* lingüístico proposicionalmente, mediante una comprensión del significado literal, sin contexto.

Por ejemplo, en la versión semántica de la verdad, se entiende según la correspondencia, que la oración “la nieve en la blanca” es verdadera sí y sólo sí la nieve es blanca.

Winograd & Flores entregan ejemplos en los cuales el significado de la oración no es el mismo, dependiendo del contexto coloquial del momento. Por ejemplo, “¿Te refieres a la nieve en la montaña?”, o “al estado de la nieve en el *freezer*?”

En analogía con el sistema formal de un lenguaje ideal, la enacción propone que se caracteriza la comprensión del lenguaje en términos de representación formal. La teoría cognitivista de la mente se focaliza en la teoría computacional de la mente. En el cognitivismo se asume la posición del cartesianismo como una forma de comprensión según la cual los procesos mentales corresponden al *software* mientras que el cuerpo, la fisiología, correspondería al *hardware*. La manipulación de símbolos formales es la cognición.

3.2 ALTERNATIVA DEL LENGUAJE EN LA ENACCIÓN: SINTESIS DE HERMENÉUTICA Y ACTOS DE HABLA

Se construye una visión alternativa o cruce de hermenéutica y actos de habla, recurriendo a nociones de la hermenéutica de Heidegger, en la versión de Dreyfus; y de la teoría de los actos de habla de Austin, Searle, en la concepción de hermenéutica crítica, de la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

En un primer momento se asume una visión de la fenomenología hermenéutica de Heidegger (Dreyfus,). Partiendo de la concepción de la estructura ser-en-el-mundo, es posible diferenciar los siguientes modos de ser-en-el-mundo: disponible-a-la-mano, indisponible-a-la-mano, presente-ante-los-ojos, puramente-presente-ante-los ojos.

Las distinciones permiten cuestionar la tradición del paradigma sujeto-objeto y representación de objeto.

Disponible-a-la- mano	Indisponible-a-la- mano	Presente-ante-los- ojos	Puramente - presente- ante-los- ojos
--------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------------------

La concepción heideggeriana del ser-en-el-mundo permite considerar la cognición no como una posición de un sujeto(subjetividad) frente al objeto (objetividad) que adopta la actitud de la representación (la mente espejo). Es justamente en ese contexto donde la noción presente-ante-los-ojos (y puramente-presente-ante-los-ojos en la formalización) permite caracterizar la idea de correspondencia lingüística. Cuando es aplicada, tanto a la comprensión del lenguaje como la posición de un sujeto frente al mundo, lo representa objetivamente, como un modo derivado de ser.

La posición cognitivista intenta caracterizar o describir el uso del lenguaje de acuerdo a la noción de correspondencia-referencia y correspondencia lingüística, dando lugar a una representación formal, como señalamos anteriormente. Sin embargo, desde la posición enactiva del lenguaje se considera que lo primario no es la representación. Al recurrir a la posición de la primera persona, se la sitúa además en el mundo, en un trasfondo de disponibilidad-a-la-mano. Al entender que lo primario no es la representación, la noción de ser-en-el mundo da cuenta de cómo se plantea en un mundo, en el cual nos comportamos en el lenguaje análogo a estar inmersos en el mundo de la acción. Similar al modo de entender el papel de un útil en el conjunto de utensilios, como parte en un todo equipamental. La forma básica en que comparece el mundo, no se da en la representación de objeto, sino que en el disponer de los utensilios. En el trasfondo de prácticas sociales, el significado surge al ser parte de un funcionamiento social ya comprendido.

Cuando no se tiene a la mano la posibilidad de acceder al trasfondo esperado y se presenta un desperfecto en la disponibilidad de lo que ha sido el mundo, se habla de indisponibilidad. En el mismo sentido, en analogía con el modo de comprender el lenguaje según esta metáfora del uso de los utensilios, cuando la comprensión está disponible fluye una disponibilidad. Si se interrumpe o surge un malentendido, se hace necesario restituir de forma práctica un trasfondo de comprensión. Un hablante competente que conoce la tradición, recurre a un trasfondo de comprensión previa que no primariamente es representacional o proposicional. Sino que reposa en una práctica adquirida por el hábito, que le ha permitido haber adquirido habilidades de comunicación por el uso reiterado.

Cuando la comprensión no se puede restituir a través de un recurrir al trasfondo de la práctica siguiendo una interpretación de uso habitual, la enacción propone que se produciría un quiebre del trasfondo. Esta situación daría paso a la actitud reflexiva,

según el modelo de tener o poner algo enfrente, como un objeto de representación. Es la posición denominada presente-ante-los ojos. La crítica a la tradición cognitivista se dirige entonces a cuestionar la creencia respecto de que el acceso primario al mundo sería vía la representación. Lo que se caracteriza como la posición ante-los-ojos, o de presencia-ante-los-ojos. Esto lleva a cuestionar directamente la teoría de la verdad como correspondencia y la concepción de que el significado básico consiste sólo en designar objetos. Esta crítica se enfrenta a los programas de comprensión del lenguaje natural basado en la noción de correspondencia lingüística.

Finalmente, cuando se abstrae totalmente el significado del contexto, generalizándolo para ser usado en cualquier momento, estamos en la dimensión puramente-presente- ante-los-ojos. Aquí es donde tiene lugar la formalización de acuerdo a formulaciones del tipo lógico-lingüísticas. La representación formal, en la estructura profunda, como lugar del significado, subyacente a los usos de superficie del lenguaje ordinario. Corresponde a la estructura formal que se utiliza para desambiguar el significado y que asegura la correspondencia-referencia. Se refiere a las condiciones de verdad de las expresiones del lenguaje traducidas al lenguaje formal de fondo. Es el lenguaje de la correspondencia lingüística. En este espacio, la comprensión del lenguaje es entendido como significado literal.

En cambio, en la tradición de la hermenéutica se pone de relieve la disponibilidad cómo acceso a un trasfondo en base a la comprensión-interpretación de los hablantes-oyentes competentes en un contexto social e histórico. En una tradición de uso del lenguaje en un contexto de uso. La noción de trasfondo viene a ser central para la alternativa de comprensión del lenguaje natural. Siguiendo la concepción del lenguaje de la posición de Heidegger, la enacción adopta la noción de un trasfondo de prácticas compartidas.

3.3 TRASFONDO Y ACTOS DE HABLA

El contexto en el cual se plantea la alternativa de la síntesis de hermenéutica y actos de habla frente a la tradición del cognitivismo, se abre la alternativa de comprensión hermenéutica del lenguaje en un contexto. La enacción, supone en adición, poner de relieve la opción por el lenguaje ordinario, el lenguaje que se habla en la vida cotidiana.

En la línea de acceder al contexto social, adopta la concepción de la teoría de los actos de habla de Austin, quien introduce una distinción fundamental entre constatativo y performativo. Constatativo da cuenta del lenguaje como representación de una realidad externa mediante la representación, la verdad y la referencia. En cambio, performativo

se usa para hacer cosas en el mundo. Corresponde a lo que se hace al decir, mediante el uso del lenguaje en primera persona, presente, indicativo. Con lo cual establecen la diferenciación respecto de la tradición del uso de lenguaje como representación.

Avanzando en esa dirección, Austin introdujo las distinciones de lo que se dice, como locutivo. Lo que se hace al decir, lo ilocutivo. Y el efecto de lo que se hace al decir, lo perlocutivo.

El procedimiento y la distinción de Austin se opone al tratamiento del lenguaje exclusivamente en términos de condiciones de verdad. No es necesario tomar el lenguaje solo en la dimensión constatativa. Es posible, por lo tanto, dejar el itinerario de la correspondencia lingüística y acceder a la estructura de acción performativa. Las condiciones de felicidad, dan cuenta de un uso apropiado del lenguaje en determinadas circunstancias o condiciones de uso. Por ejemplo, venir a tomar el té, tras una invitación, no es verdadero o falso. Se trata más bien de condiciones de cumplimiento tras determinadas invitaciones, respuestas de compromiso, o declaraciones de intención. El estado del mundo no se constituye por la representación de hechos en este caso, sino que por la declaración de intención.

El acceso al trasfondo de prácticas lingüísticas se realiza mediante un tratamiento de la teoría de actos de habla de Austin, según la taxonomía de Searle. Consideran, Winograd & Flores, la estructura ilocutiva de los actos de habla (Searle), que distingue, como estructura central, fuerza ilocutiva y contenido proposicional (la estructura F(p)). Además, caracteriza cada tipo de acto de habla según su condición esencial en la estructura profunda. Esto implica que en el diseño de estructura profunda de los actos de habla aborda la forma de los actos de habla siguiendo la dimensión lógico-lingüística de la performatividad. Esto se manifiesta en que los puntos ilocutivos o tipos de actos de habla, son incluidos

En el primer desarrollo de la teoría enactiva del lenguaje llevado a cabo por Winograd y Flores (1989), el cruce de hermenéutica con los actos de habla consideran los cinco puntos ilocutivos o tipos de actos de habla. Lo graficamos a continuación:

Declaraciones	Compromisos	Directivas	Aserciones	Expresivos Excluidos en el diseño conversación para la acción
---------------	-------------	------------	------------	---------------------------------------------------------------------------

Integran las Declaraciones, Directivas y Compromisos en el trasfondo de fuerzas ilocutivas. Modifican la condición esencial de las aserciones, de modo que la fuerza ilocutiva se integra al trasfondo de fuerzas ilocutivas de los restantes actos de habla considerados en el trasfondo. Desplazan el contenido proposicional, en la dimensión de articulación de indisponibilidad, en el quiebre, para que esté presente la dimensión ante-los-ojos del contenido proposicional. Clasifican lo actos de habla en la dimensión de presente-ante- los-ojos, considerados como la expresión de un estado representacional interno, que no integra las fuerzas ilocutivas del trasfondo. Consideran, además, que la condición de sinceridad es reinterpretada por la dimensión de los estados de ánimo, en la línea de la hermenéutica de Heidegger.

El siguiente esquema permite visualizar esquemáticamente las opciones del cruce de Hermenéutica y Actos de Habla señalado. Considerando la estructura de ser-en-el mundo, de la Hermenéutica de Heidegger, los tipos de actos de habla son considerados en su estructura de fuerza ilocutiva y punto ilocutivo.

A	B	C	D
Indisponible	indisponible	Presente ante los ojos	Puramente Presente
Comprensión	Interpretación	Enunciado	
Declaraciones			
Directivas			
Compromisos			
	“Aserción”	Aserción	
		Expresivo	

3.4 APLICACIÓN DE LA CONVERSACIÓN EN ACCIÓN A LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Desarrollando un diseño del tipo sistémico en analogía con un sistema cerrado o hermenéutico autopoiético, Winograd y Flores proponen lo que llaman una conversación de acción que aplican a la relación humana de los sistemas organizacionales ejemplifican así lo que llaman la conversación de acción en un sistema social.

En un desarrollo de la propuesta, dan cuenta de un sistema organizacional como una red de conversaciones que necesita para su cierre o buena forma, completar un ciclo conversacional. Asumen un diseño de tipo cibernético, de segundo orden, o sea de sistemas sociales y no mecánicos, en conversación.

Utilizando un cruce de lo que sería la metáfora de un acoplamiento estructural, dan cuenta de los compromisos en el lenguaje permitiendo hacer infrecuentes los quiebres. Para con lo cual proponen un sistema de acoplamiento estructural en base a la concepción de la autopoiesis, haciendo una extrapolación al plano social, entendiendo el sistema social como sistema cerrado de conversaciones de acción. En dicho sistema conversacional se cumplen condiciones de satisfacción de los compromisos generados en la conversación de acción, en la según distinciones de tipos de actos de habla.

Aplicado a un sistema un organizacional concebido como una red de conversaciones cerradas, se clasifica la interacción según los siguientes esquemas de coordinación de acciones recursivas en el lenguaje.

Declaraciones-Directivas-Compromisos-Aserción-Declaración

El trasfondo de conversaciones de acción Incluye Declaraciones, Directivas y Compromisos.

La aserción es como una forma de autorregulación auto-referencial (no “control”) del sistema de conversación.

Sin embargo, al ejemplificar lo que ellos denominan una conversación de acción, suprimen o eliminan los actos de habla expresivos. En la aplicación a un sistema social organizacional (Mintzberg), la conversación de acción establece una división del trabajo lin güístico (Flores). Distribuye los tipos de actos de habla por determinados estamentos de la organización, según los roles desempeñados.

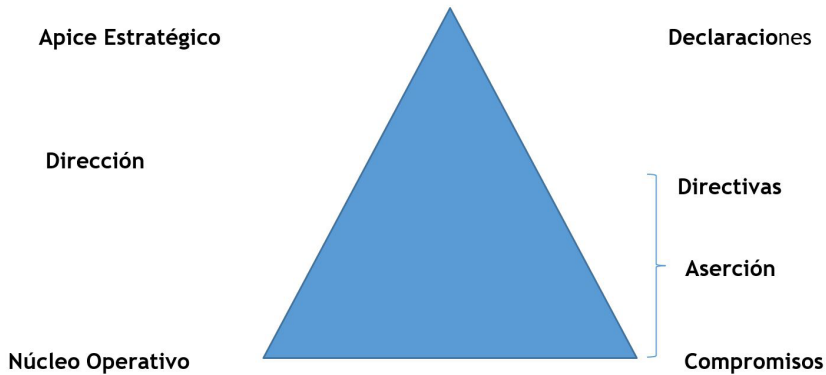
En el ápice estratégico, las declaraciones

En el nivel de la gerencia, las directivas

En el núcleo operativo, los compromisos

Las aserciones permiten verificar si la salida del sistema da cuenta del cumplimiento de las condiciones de satisfacción de los compromisos. En el caso de que sea efectivamente así, se puede declarar un nuevo estado del mundo. La clave para desarrollar esta aplicación al mundo organizacional, está dado por la posibilidad de entrenar la competencia comunicativa de los participantes en las distinciones del sistema de conversación.

Organización como Red de Conversaciones



4 ANÁLISIS DE LOS SUPUESTOS METATEÓRICOS DE LA ENACCIÓN EN LA SÍNTESIS DE HERMENÉUTICA Y ACTOS DE HABLA

En esta sección nos proponemos explicitar algunos supuestos metateóricos de la perspectiva de la enacción en el lenguaje que hemos presentado. Según nuestra visión, los supuestos metateóricos de la enacción y de la neurofenomenología se puede clarificar al examinar algunas proposiciones surgidas en el desarrollo del giro de lenguaje. Con este fin, desarrollaremos los siguientes puntos:

- Marco de análisis previo siguiendo lineamientos del giro del lenguaje.
- Explicitación de los supuestos de la enacción en el lenguaje en la crítica al cognitivismo y en la síntesis alternativa.
- Expresividad y aplicación social de la enacción.

4.1 MARCO DE ANÁLISIS PREVIO SIGUIENDO LINEAMIENTOS DEL GIRO DEL LENGUAJE

El giro lingüístico se desarrolla en la dimensión de la filosofía analítica y a la vez en la filosofía continental. Se propone explicitar los términos mismos de los problemas que se examinan de un modo que no sería posible si no se toma en consideración el lenguaje. Un supuesto que se asume es que es posible determinar absolutamente el significado, estructura, contenido y referencia de un lenguaje en un lenguaje de *background*. Esta visión de la filosofía, como filosofía del lenguaje, se inaugura con los planteamientos de Frege que cuestiona las distinciones previas de la modernidad, sujeto-objeto, introduciendo un nuevo vocabulario con las nuevas distinciones de sentido y referente.

La recepción de la posición de Frege se llevó a cabo tanto dentro de la filosofía analítica del lenguaje como también en la filosofía continental. En cierta forma, podemos ver al observar el desarrollo de los programas de filosofía del lenguaje que la filosofía de lenguaje ideal abordó los problemas centrándose en la referencia. Y que la filosofía continental asumió la dimensión del sentido.

En el contexto de la filosofía analítica se presentan dos variantes: la filosofía analítica del lenguaje ideal en conjunción con la teoría de la verdad como correspondencia, y la filosofía del lenguaje ordinario.

4.2 FILOSOFÍA ANALÍTICA DEL LENGUAJE IDEAL

En el contexto de la filosofía analítica del lenguaje ideal, Russell continuó desarrollando una visión que apuntó a la referencia (denotación). Con el fin de establecer una estructura filosófica en el lenguaje para establecer la referencia, abordó las dificultades que presentaba el lenguaje ordinario para la formalización y desambiguación de los términos, proponiendo una estructura profunda subyacente, donde si sería posible establecer una forma lógica. Eso permitiría la referencia exacta. De esta forma la filosofía del lenguaje ideal se constituyó como una estructura lógico-lingüística fuera del lenguaje ordinario.

En un paso siguiente Wittgenstein y también Russell proveyeron una teoría de la verdad como correspondencia en donde la forma lógica de las proposiciones del lenguaje permitía establecer una correspondencia con la estructura lógica del mundo. Se planteó (Wittgenstein, 1921) un isomorfismo intensional entre la estructura atómico molecular del lenguaje, compuesto por proposiciones y palabras, y la estructura atómico molecular del mundo, compuesto por hechos y combinaciones de objetos. Es lo que se denominó la teoría pictórica del lenguaje. En este contexto, se consideró que las palabras de la proposición denotaban objetos del mundo.

Los desarrollos de la línea Frege, Russell y Wittgenstein en la filosofía del lenguaje ideal, impresionaron fuertemente a los miembros del círculo de Viena que concitó alrededor de los años treinta el interés por trasladar al dominio de la ciencia, concebido como una filosofía analítica de la ciencia, la concepción del lenguaje referencial como foco para impulsar el desarrollo científico.

La doctrina del empirismo lógico propuso considerar tres tipos de términos: lógicos, teóricos y observacionales. A continuación, propuso traducir los términos teóricos en términos observacionales, mediante reglas de correspondencia (operacionalización). En este período Carnap transitó desde la etapa sintáctica hacia la etapa semántica. En un

primer momento asimiló la concepción de la filosofía del lenguaje ideal y los desarrollos de la teoría de la verdad como correspondencia integrándolos en un sistema semántico, en el cual distinguió:

1. Reglas lingüísticas o sintácticas
2. Reglas de transformación o semánticas
3. Reglas de verdad, para establecer las condiciones de verdad

Aplicando el sistema semántico, es posible determinar en el lenguaje del marco lingüístico de fondo, término singular y término general, además de establecer los conectivos, el aparato lógico y los cuantificadores. El significado en un lenguaje se establece traduciendo al marco de fondo, donde se establece el significado y la referencia de los términos.

4.3 FILOSOFÍA ANALÍTICA DEL LENGUAJE ORDINARIO

La variante de filosofía del lenguaje ordinario, abierta por el segundo Wittgenstein, cuestionó los planteamientos de la filosofía del lenguaje ideal. Propuso que el foco del análisis no estuviera en la estructura profunda formal, sino que, en el uso del lenguaje ordinario, tal cual se presenta en la conversación habitual. Cuestionó directamente el juego de lenguaje de la ciencia centrado en la referencia considerado como juego único. Abogó por el uso de lenguaje en contextos de uso mediante juegos de lenguaje conectados con formas de vida. En cierto sentido, se considera que este movimiento de Wittgenstein II abre o inaugura el giro pragmático del lenguaje. Se completa así un proceso iniciado con la etapa sintáctica, la etapa semántica y ahora la pragmática.

Dentro del contexto de la filosofía del lenguaje ordinario un desarrollo prominente esta dado por la teoría de los actos de habla, de Austin, quien propuso la distinción performativo-constatativo. Los usos de lenguaje constatativos reflejan la realidad externa, representan el mundo o el estado del mundo. En esa esfera de los usos de lenguaje se desarrolla la teoría de la verdad como correspondencia. Los usos performativos, en cambio, son una manera o forma de uso de lenguaje que al decir hace, por lo tanto, tienen un papel constituyente. En la dimensión de la distinción constatativo-performativo, diferencia las nociones de locutivo, illocutivo y perlocutivo. Estas formulaciones permiten diferenciar las dimensiones del decir y hacer. Corresponden a las siguientes definiciones:

- Locutivo, lo que se dice.
- Illocutivo lo que se hace al decir
- Perlocutivo el efecto de lo que se hace al decir

En el contexto de esta distinción Austin introduce la teoría de los actos de habla, que distingue cinco tipos de actos de habla:

- Declaraciones: establecen la correspondencia entre el contenido proposicional del acto de habla y la realidad.
- Directivas: intentan hacer que quien escucha haga algo.
- Compromisos: compromete al hablante con un futuro curso de acción.
- Aserciones: compromete al hablante con algo que es el caso.
- Expresivos: expresa un estado psicológico acerca de un estado de cosas.

Un siguiente paso está dado por Searle, quien desarrolla la estructura ilocutiva de la teoría de los actos de habla. Recordemos que Searle, avanzando en su concepción, re-plantea la estructura ilocutiva de la teoría de los actos de habla. Introduce la condición de input, la condición de sinceridad y la condición esencial por cada tipo de acto de habla. Diferencia la dimensión ilocutiva de la perlocutiva, para establecer el significado como acuerdo.

Un desarrollo integrativo en el ámbito de la teoría de los actos de habla es una pragmática universal de Habermas. Implica que, en una comunidad ideal de habla, todo hablante-oyente ideal es capaz de usar todos los actos de habla. Incluye las distinciones de Searle en la estructura ilocutiva y propone una teoría del compromiso en el lenguaje. Integra las dimensiones de la competencia comunicativa, según las funciones del lenguaje (Bühler, 1934/2011): representacional, apelativa y expresiva (“...quién se comunica con otro, acerca de algo”). De acuerdo al principio de la pragmática universal, recién citado, un hablante-oyente ideal es competente para restituir el entendimiento en el trasfondo compartido.

4.4 FILOSOFÍA CONTINENTAL

Las distinciones de Frege, sentido referente, establecidas para superar el paradigma sujeto-objeto, son desarrolladas por la fenomenología de Husserl, quien integra la noción de sentido en la esfera de la intencionalidad. En relación a un sujeto, que constituye el referente como una presentación de sentido en la conciencia. Sin embargo, la posición de Husserl está ligada a la tradición del objeto intencionado. Husserl ha propuesto el acceso inmediato al mundo a través de la conciencia. Y ha considerado centralmente la reducción fenomenológica como una metodología para poner en cuestión los presupuestos o prejuicios con los cuales accedemos al mundo. Su famosa puesta entre paréntesis de la actitud natural, que da paso a la actitud fenomenológica es reconocida como una vía para acceder fenomenológicamente al

sentido en la conciencia. Presenta centralmente el papel de la reflexión a través de la reducción.

Recientemente se ha complementado la obra de Husserl con la publicación de aspectos inéditos. Se reconoce así lo que se denomina fenomenología genética, que sucede a la fenomenología trascendental. En la etapa de la fenomenología genética, Husserl complementa sus planteamientos previos distinguiendo frente a la síntesis activa, donde está presente el ego, una síntesis pasiva. Integra además la dimensión pre-reflexiva, permitiendo así introducir distinciones desde la emoción y los afectos. En este ámbito, plantea una forma de comportarse en el mundo no guiada por la intencionalidad dirigida a un objeto. Es la denominada intencionalidad operativa. En una siguiente etapa Husserl integra la noción de fenomenología generativa, donde aborda el mundo de la vida y la conexión intergeneracional en un horizonte de sentido compartido culturalmente.

4.5 FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA

La hermenéutica (Gadamer, 1975) aborda la interacción entre el horizonte del texto y del intérprete para establecer el significado. La interpretación surge como un prejuicio o pre-comprensión, anclado en la historicidad que remite a la tradición en la sociedad. Aceptan lo que denominan la inevitabilidad del círculo hermenéutico. El significado del texto es contextual y es traído a la mano desde el horizonte del intérprete, horizonte que a su vez es histórico y que representa interacciones en el lenguaje que vuelven a remitir a la pre-comprensión.

En esa línea, la pregunta por el papel de la interpretación en la interacción de la persona con el texto, conduce desde Gadamer hacia Heidegger en la comprensión del mundo como un todo.

Siguiendo los lineamientos del sentido, también en la huella de Frege y Husserl, la concepción de Heidegger propone una entrada en el lenguaje, cuestionando la preeminencia del referente en la filosofía de lenguaje ideal y en los desarrollos de la ciencia, sostenidos por el empirismo lógico en la ciencia. Sostiene una concepción del lenguaje donde el sentido es preeminente al referente. Es así como propone una concepción del lenguaje en la cual la comprensión-interpretación antecede al enunciado. Se opone, además sistemáticamente a la teoría de la verdad como correspondencia. Desarrolla una concepción de la estructura de ser-en-el-mundo según la cual el sentido se presenta en un trasfondo, como disponibilidad, por oposición a representarse un objeto como una presencia a representar ante-los-ojos. En el acceso al trasfondo, se enfrenta la indisponibilidad como un imperativo para volver al trasfondo.

Cuestiona la tradición de la filosofía y la ciencia, anclada en el paradigma sujeto objeto y representación de objeto. Su desarrollo de la filosofía hermenéutica propone que el acceso al mundo se presenta o se da pre-reflexivamente, a través de un estado de ánimo o emoción, como lo es la angustia. Se accede a la comprensión del sentido de la existencia de una manera pre-teórica, pre-conceptual. Heidegger se opone fuertemente a la tradición racionalista y a la distinción sujeto-objeto, a la representación y al predominio de la reflexión, como forma de acceso de la conciencia al mundo. Identifica a Husserl con la tradición de los desarrollos racionalistas de la reflexión anclados en el cartesianismo².

Desde esa perspectiva hermenéutica surge la crítica al racionalismo, el cual es caracterizado por una clase de dualismo que distingue cuerpo de mente, donde se presenta lo objetivo o realidad física y lo subjetivo o mental.

Heidegger, desde una posición fenomenológica originada en Husserl, se orienta a la investigación de la comprensión del ser-en-el-mundo, como una estructura fundamental que niega la separación sujeto-objeto. Tanto el interpretador como lo interpretado existen en una interdependencia. El prejuicio es la condición para acceder a un trasfondo, que a la vez permite la interpretación.

El círculo hermenéutico aplica como un todo al entendimiento, impidiendo que todas las suposiciones puedan explicitarse.

Heidegger invierte los términos de la tradición racionalista orientada a la teoría y sostiene que nuestro acceso primario al mundo es a través de una práctica con lo disponible-a-la-mano, en un nivel pre-reflexivo. Al estar situados en el mundo, actuando desde una praxis pre-reflexiva, estamos arrojados o lanzados en una comprensión pre-conceptual.

En estrecha conexión con lo recién expuesto, Heidegger cuestiona que la relación con el mundo sea establecida a partir de una representación mental en correspondencia con el mundo objetivo. Actuamos en el mundo no como resultado de una contemplación teórica separada. El mundo no se presenta ante los ojos de un observador que lo contempla separadamente como un sujeto que se lo representa. La representación es derivada.

En consecuencia, sostiene que el significado es social; el lenguaje no surge a partir de la mente individual. La actividad social es el fundamento de la inteligibilidad. Con lo cual, el planteamiento de la fenomenología hermenéutica aparece mostrando que se produce un tránsito desde la mente individual (lo que permite explicitar que el cognitivismo concibe el significado dependiente de la mente individual) hacia la dimensión social del significado.

² Lo que antecede los desarrollos del cognitivismo según la caracterización crítica de Dreyfus (1982).

La orientación de ser-en-el-mundo, como pre-reflexiva también permite entender que accionamos como parte de un trasfondo de disponibilidad a la mano. En esta orientación no se presenta como lo primario distinguir un objeto, ni tampoco ser un sujeto que se enfrenta al mundo como objeto de representación. Cuando se rompe la disponibilidad o se presenta una indisponibilidad al uso inmediato a la mano, se presenta a la vista, ante los ojos. Para Heidegger, hablar de objeto y sus propiedades aparece en función de una actividad.

La comprensión del ser-en-el-mundo (*Dasein*, como un modo de ser-en-el-mundo que es una denominación alternativa al sujeto tradicional, que presupone una mente individual) se entiende como un comprender posibilidades, no una realidad ante los ojos. Al estar en el mundo arrojado o lanzado, el *Dasein* comprende sus posibilidades y se proyecta, en un estado de abierto. Esta apertura lo pone ante una situación fáctica. Esta estructura de ser como proyecto arrojado, da paso a una diferenciación entre comprender e interpretar. Al desarrollo de las posibilidades involucradas en el comprender previo, lo llama Heidegger “interpretar”. Lo así expresamente comprendido, la interpretación, es concebido teniendo la estructura “de algo como algo”. El cómo es la estructura de la expresabilidad del algo como algo, lo cual antecede a la expresabilidad en el enunciado. Heidegger propone así la tesis del carácter derivado del enunciado, en cuanto todo ver ante-predicativo es comprensivo-interpretador. En específico, propone que el enunciado es un modo derivado de la interpretación.

4.6 PRAGMATISMO Y HOLISMO

En paralelo a la posición de la filosofía analítica del lenguaje ordinario, surge la tradición del holismo y del pragmatismo. Rorty, criticando la tradición del reflejo y de la mente espejo ha invocado la posición de Quine, el holismo epistemológico, para oponerse a la analiticidad (la idea de que existen representaciones privilegiadas); a Sellars ante el mito de lo dado; y la posición de Wittgenstein, enfrentando la referencia como juego de lenguaje único para dar el significado.

Desarrolla una crítica ala tradición del conocimiento como reflejo ya la mente espejo. El foco de su desarrollo lo constituye la teoría de la verdad como correspondencia, que sitúa en la tradición pictórica del primer Wittgenstein y también en la concepción semántica de la verdad de Tarski. Pone de relieve el giro lingüístico y la oposición de filosofía del lenguaje ideal y filosofía del lenguaje ordinario.

Se opone al fundacionalismo epistemológico, que opera con la posición de que existe un acceso privilegiado al conocimiento, a la representación privilegiada del mundo tal y como es en sí mismo, que hoy día radicaría en la ciencia.

Al criticar la correspondencia y la referencia, apoyado en la línea de filosofía del lenguaje de Quine-Davidson centrada en la traducción-interpretación radical, da un vuelco hacia la comprensión-interpretación del significado de acuerdo a la hermenéutica. Reconoce en la tradición de Heidegger, Sartre, Gadamer una vía de comprensión que conecta con el proyecto de ser en el mundo. Su tesis central es plantear que existe una alternativa de elección de vocabulario, análoga a la concepción de Sartre en el Ser y la Nada, quien ha propuesto la noción central de elección de sí, para caracterizar la realidad humana.

4.7 NOS PROPONEMOS ESTABLECER ALGUNOS ALCANCES A LOS SUPUESTOS METATEÓRICOS DE LA POSICIÓN ENACTIVA EN EL LENGUAJE

En primer lugar, la concepción de la enacción se plantea en discusión con los supuestos de correspondencia-referencia que comprometen la visión tradicional de las ciencias cognitivas, tanto en el cognitivismo, como en el conexionismo, con la tradición del conocimiento como reflejo y con la mente espejo.

En el planteamiento original de la enacción, Varela se refiere a la posición de Rorty (1979), donde se plantea ampliamente la discusión con el paradigma de la imagen y se apunta contra la representación. Podríamos ver el planteamiento de la enacción, alineado con la posición pragmática que cuestiona la teoría de la verdad como correspondencia, en el sentido de que se opone a la tradición de la representación privilegiada en el ámbito de las ciencias cognitivas.

Al mismo tiempo, Rorty se opone a la representación privilegiada, pero no a las representaciones en sí mismas. En el mismo sentido, el recurso a las representaciones encarnadas puede ser una vía que no resulta incompatible con la noción de la enacción, si se adopta una perspectiva de holismo para abordar la percepción y la emoción.

Varela argumenta contra la tradición de la representación en el contexto del mundo y de la mente como algo pre-dado, lo que nos recuerda a Sellars. El cuestionamiento a la correspondencia aparece en relación a representar lo dado. Su oposición al fundacionalismo, lo llevaría cuestionar que haya algo ahí, como datos con los cuales corresponder.

Pero centralmente, la enacción está cuestionando la tradición de la referencia como el juego de la ciencia cognitiva. Podemos decir que está introduciendo una perspectiva más amplia del significado en una concepción de ciencia cognitiva enactiva y neurofenomenológica al intentar ampliar el foco del vocabulario para incluir la dimensión del significado en primera persona.

En la posición de la enacción en el lenguaje frente al cognitivismo, el argumento de la correspondencia lingüística apunta a caracterizar críticamente la posición de los

programas de comprensión del lenguaje natural en la inteligencia artificial (en la etapa cognitista). Según esa posición, sería posible determinar la referencia en el sistema lingüístico de *background*. Al proponer la crítica a la correspondencia referencia, la enacción se dirige contra la idea de determinar la referencia en un sistema lingüístico de fondo. El quiebre con esa tradición conduce a buscar la alternativa en la hermenéutica y en la performatividad. Justamente en la línea del significado no primariamente referencial.

Cabe señalar que un primer embate en esta área estuvo dado por la crítica de Dreyfus a la Inteligencia artificial intentando modelar la inteligencia humana. La argumentación de Dreyfus propuso que los supuestos de la Inteligencia artificial reposaban en una formulación derivada del atomismo lógico. Su alternativa consistió en proponer la visión de Heidegger, *ser-en-el mundo*, para mostrar a una persona situada en el mundo cambiante, más que un programa de inteligencia abstracto en base a reglas descontextualizadas.

En la misma senda, la posición de Winograd y Flores, cuestionando la comprensión del lenguaje en base a un sistema de reglas lingüísticas, oponen la noción de un *ser-en-el mundo*, en el dominio del ser disponible-a-la-mano, enfrentando quiebres de indisponibilidad. El lenguaje del trasfondo supone la comprensión-interpretación de acuerdo a una práctica de vida encarnada, con otros.

La comprensión en el lenguaje no ocurre mediante la representación abstracta, en una mente espejo, de un mundo pre-dado. No es primariamente enunciado. Esto aparece cuando un quiebre no puede ser restituido al trasfondo y se deja la actitud práctica, para dar lugar a la reflexión. Entonces aparece el objeto presente-ante-los-ojos.

La comprensión del significado surge en un mundo vivido, pre-reflexivamente, y no presente-ante-los-ojos en la reflexión.

En la línea de Winograd y Flores, la fenomenología hermenéutica de Heidegger, permitiría acceder a la dimensión expresiva, también de los actos de habla expresivos. Según nuestro parecer, la versión crítica de Dreyfus, que caracterizó a Husserl como un proto-cognitivista, computacionalista, precursor del cognitivismo, influyó en la versión inicial de la enacción en el lenguaje. Para Dreyfus, los actos de habla representan un estado representacional, mental interno, el cual sería exteriorizado en la expresividad de los actos de habla expresivos.

De acuerdo a la perspectiva que examinamos en un apartado anterior, los actos de habla expresivos están situados en la dimensión presente-ante-los-ojos, no como expresividad que surge en el trasfondo de disponibilidad. Caen, por lo tanto, en la oposición o dualidad mente-mundo. Nos parece que aquí radicaría una posible razón para

la exclusión de los actos de habla expresivos del modelo de la enacción en el lenguaje de Winograd y Flores.

Están en la línea de oposición de Heidegger en el lenguaje (hermenéutica) frente a Husserl (fenomenología) cognitivista.

A la luz de los nuevos desarrollos explicitados en relación a la fenomenología genética y de la fenomenología generativa, aparece una dimensión de la fenomenología de Husserl que no está en oposición a la fenomenología hermenéutica de Heidegger. Por consiguiente, la noción de ser-en-el-mundo, resulta afín a la idea del mundo de la vida y del horizonte de sentido. La aperturidad desde la dimensión pre-reflexiva, supone un acceso al mundo de la vida no mediado inicialmente por la reducción y la reflexión. Análogamente, la posibilidad de cruzar esta perspectiva unificada de fenomenología y hermenéutica con la tradición del lenguaje en la perspectiva el uso de lenguaje, como juegos de lenguaje conectados con formas de vida, permite un tránsito respecto de la performatividad, la ilocutividad y la expresividad. Lo cual abre a una consideración integrada de las funciones del lenguaje, en la senda de Habermas.

En la teoría de los actos de habla se ha puesto de relieve con Habermas, la triple perspectiva para considerar los actos de habla, en cuanto se trata de que yo (primera persona) me comunique con alguien (segunda persona) acerca de algo (tercera persona). Lo que se denomina función expresiva, función apelativa y función proposicional respectivamente. Considerada holísticamente, la dimensión semántica de cada una de las funciones se reconoce y la expresiva se presenta como una unidad afectivo corporal en el contexto de la teoría de los actos de habla.

La función expresiva del lenguaje esta corporalmente encarnada y se expresa en los gestos y movimientos. Está sincronizada. En el juego de lenguaje performativo, ilocutivo la expresividad está conectada con una forma de vida. Es enacción, está encarnada.

4.8 EXPRESIVIDAD Y APLICACIÓN SOCIAL DE LA ENACCIÓN

Los antecedentes de la posición de la enacción en el trabajo de la autopoiesis hacen necesario tener en cuenta lo que significa la tesis según la cual los sistemas vivos son sistemas autónomos que generan su propia forma de vivir. Reproducen su forma o generan identidad, lo que no depende de los insumos externos. En este sentido, el sistema está determinado por su estructura. Dicho sistema no discrimina en la experiencia ilusión de percepción. Al mismo tiempo producen los componentes que reproducen su forma de vida.

El antecedente teórico de la autopoiesis es importante epistemológicamente, por cuanto la concepción sistémica se reformula respecto de la noción de sistema abierto,

que ahora es considerado como cerrado. Esta noción de autopoiesis permite cuestionar la idea de que un sistema se oriente instructivamente, determinado por el entorno. Se cuestiona que haya una referencia externa al sistema. Esta consideración en relación a la noción de un sistema cerrado permite establecer un símil con un sistema social en términos de un sistema cerrado o red de conversaciones cerradas.

Estas conversaciones no son entendidas según la tradición del lenguaje de la correspondencia-referencia, sino que en un encuadre de hermenéutica, darían lugar a un sistema que construye su propio significado sin necesidad del mundo exterior. O sea, sin referencia externa.

Sin embargo, Varela (2000) en un desarrollo autocrítico, cuestiona extrapolar la idea de autopoiesis más allá de los sistemas biológicos, al nivel celular en el cual fueron propuestos. Recurre así a una nueva propuesta, que tiene que ver con el nacimiento de la posición de la enacción. Existe una emergencia en un sistema que da cuenta de un nivel de organización compleja que no se reduce a los componentes neuronales. Este punto es crucial, por cuanto la posición enactiva, si bien tiene un antecedente y un origen en los estudios de la autopoiesis, supera esa posición considerando que no es posible una extrapolación a un sistema humano vivo un sistema social. Respeta el nivel de organización en el cual se da el fenómeno humano en la relación en el plano cultural. Sostiene que el significado surge en una enactuación tanto del sistema como del entorno, de acuerdo a una historia de acoplamiento estructural.³

Podemos ver en este planteamiento entonces, un avance respecto de la correspondencia lingüística y correspondencia-referencia en el sentido de cuestionar la posición de acceder a un exterior del sistema. Un sistema autónomo no será guiado desde el exterior; y por analogía, un sistema social hermenéutico como red cerrada de conversaciones según la metáfora del acoplamiento estructural, no reconoce un afuera objetivo. Justamente Varela va a desarrollar una concepción de co-determinación análoga al ser-en-el-mundo con otros en el lenguaje. Aquí está en juego la noción de acoplamiento estructural y de emergencia, lo que supone dos niveles de complejidad para una integración de la perspectiva de un sistema enactivo en el lenguaje.

En este dominio concebimos las funciones del lenguaje holísticamente, incluyendo la función expresiva y por lo tanto los actos de habla expresivos. Esto hace posible que las emociones, los afectos y los estados de ánimo como fenómenos enactivos puedan ser expresados, no traducidos, en el lenguaje. Una experiencia expresiva puede ser explicitada en un acto de habla expresivo como autorreferencia, no representacional. En

³ Es así como se plantea en las ciencias cognitivas, la etapa de la enacción abordando la dimensión de la primera persona.

el contexto de un juego de lenguaje ilocutivo, los actos de habla expresivos toman parte como parte de la coordinación y “co-determinación Yo-Otro” (Varela, 2002, p.251).

Entonces, un contexto cognitivo entendido como enacción generativa, es expresivo. Esta es una alternativa que abre al estudio de la enacción en la dimensión social inter-subjetiva en psicoterapia, meditación mindfulness y en el campo las ciencias sociales; la neurofenomenología en la línea del nuevo Husserl.

Lo que cabe reflexionar entonces al respecto es, cómo aborda una concepción del lenguaje enactivo el contexto de una co-determinación en un sistema, la relación entre sistemas humanos mediados por el lenguaje. Lo que nos aparece es la alternativa de un uso enactivo del lenguaje guiado expresivamente, emocionalmente.

4.9 IMPLICACIONES DEL ACOPLAMIENTO ESTRUCTURAL Y APERTURA LINGÜÍSTICA DEL MUNDO SOCIAL

La posición subyacente en el planteamiento de Winograd y Flores, conduce a establecer un estrecho paralelo entre la noción de acoplamiento estructural como metáfora del planteamiento hermenéutico del lenguaje, donde se plantea que el acoplamiento estructural permitiría hacer una analogía con el diseño en base al compromiso en el lenguaje para hacer infrecuentes los quiebres recurrentes. Con el supuesto de la aperturidad lingüística del mundo, de acuerdo a la estructura de ser-en-el-mundo, la disponibilidad- a-la-mano (Heidegger), antecede a la posición del quiebre y a la posición presente-ante- los-ojos, donde aparece lo que está (ante) a la vista.

En el mismo sentido, la posición de observador (de Maturana) que establece distinciones en el lenguaje, aparece como en una posición derivada respecto del acoplamiento estructural previo. Esta concepción del lenguaje es equivalente a la propuesta de una cognición social enactiva, en el lenguaje. La conversación de acción aparece como una red de conversaciones en cuanto diseño conversacional en donde la dimensión del intercambio social se plantea como una secuencia conversacional de roles en distintos estados o etapas de la conversación. La cuestión del diseño pasa a ser crucial para abrir posibilidades de acción.

En ese espacio se plantea que todo ocurre en el lenguaje y que el significado aparece en actos de habla con potencial para acceder al trasfondo.

Sin embargo, aquí es donde aparece como central poder realizar algunas distinciones. Si bien la aplicación de una perspectiva enactiva en el lenguaje es importante para la acción social como un tipo de conversación o redes de conversación, cabe preguntar si este planteamiento reproduce un sistema de conversación de tipo

comunicativo orientado al entendimiento entre los participantes o instrumental, orientado al éxito. Esta consideración es importante porque incide en el intento de dilucidar el carácter social del planteamiento enactivo en el lenguaje.

Aquí nos aparece pertinente traer a la mano las dimensiones del lenguaje señaladas al inicio, de apertura semántica y la función comunicativa pragmática. La perspectiva de la apertura lingüística del mundo, siguiendo los supuestos que introduce la posición de la enacción de Winograd y Flores en base a Heidegger, conduce hacia el holismo y hacia la tesis de que el significado determina el referente. Por otra parte, sostenemos que la discusión de la posición hermenéutica de Winograd y Flores debe hacerse cargo de la posición adoptada en cuanto a la noción de trasfondo. Esto debido a que la noción de trasfondo, (asumida en la posición de Heidegger y también de Habermas) incorpora la noción de holismo, lo que conduce a la imposibilidad de distinguir, entre el saber del significado y el saber del mundo en el ámbito de la teoría de la referencia indirecta.

Si se adopta el supuesto de la que el significado determina el referente, al avanzar hacia la noción de trasfondo, no se cuenta con los medios para la distinción entre estos tipos de saber.

Si nos preguntamos por el modelo de acción comunicativa que propone la enacción en el lenguaje de Winograd y Flores, a la luz de la teoría de la acción comunicativa, vemos que no cumple los criterios de validez de la pragmática universal.

Esto equivale a decir que no pone en acción la competencia comunicativa, si no cumple con las esferas de validez. Al suprimir la dimensión de los actos de habla expresivos, no cumple con la validez expresiva. El sistema de comunicación acción debería poder dar la alternativa de actualizar la competencia comunicativa expresiva, mediante el reconocimiento de esa dimensión expresiva en el lenguaje. Lo que permitiría movilizar la veracidad, esto es, que los hablantes tomen posición en primera persona acerca de lo expresado en lo dicho. Sin embargo, abordar dimensión de la competencia lingüística no basta no basta para establecer el significado.

Al abordar el proceso de la planificación social y contemplar la estructura de la organización podemos ver claramente que el diseño de la conversación para la acción se plan- tea segmentando la competencia comunicativa, por tipos de actos de habla. Así es el caso que la alta gerencia decide la visión o la orientación al declarar. Mientras que la gerencia media puede realizar directivos o pedir. En tanto que la base operativa realiza los compromisos o promesas de acción. Si bien una división del trabajo puede parecer inevitable, la segmentación social de las funciones del lenguaje y la restricción de

la dimensión expresiva y proposicional, mientras se mantiene solo la dimensión normativa, apelativa, muestra un diseño de tipo imperativo y no comunicativo (Aristegui, 2002, 2006).

De acuerdo al planteamiento de la acción comunicativa (Habermas) si el desacoplamiento del mundo de la vida y sistema debería ser abordado por metodologías de comunicación o de acción comunicativa orientados al entendimiento, el planteamiento de Winograd y Flores no aparece haciéndose cargo de las dimensiones críticas de las dimensiones de aperturad y comunicación en el lenguaje. Su implementación produciría distorsiones comunicativas y no competencia comunicativa para acceder al trasfondo.

Avanzando hacia el análisis de la dimensión de aperturad en el lenguaje, nos encontramos con supuestos del holismo que sería necesario abordar en la síntesis de Hermenéutica y Actos de habla de Winograd y Flores. Esta dimensión aparece no examinada, incluso en el trasfondo de función comunicativa. No parece posible que el sólo desempeño fáctico de las esferas de validez permita dar una respuesta al problema de inteligibilidad que plantean los supuestos de aperturad lingüística. La teoría de la enacción como síntesis de hermenéutica y actos de habla presenta un problema estructural en cuanto introduce una concepción del lenguaje según la cual la referencia se determina indirectamente. Supone que previamente se proponga un significado o sentido para proponer la referencia.

El planteamiento de que todo es en el lenguaje y que el significado aparece en actos de habla y en el potencial de acceso al trasfondo para hacer infrecuentes los quiebres remite a una concepción referencial indirecta, derivada.

En el mismo sentido, al proponer (frente a Habermas) que es necesario ir más allá de las posibilidades de un dialogo contrafáctico y proponer la metáfora del acoplamiento estructural para fundamentar el acuerdo social, incide en la función de apertura del lenguaje entendida como un desplazamiento de la función designativa.

El diseño que Winograd y Flores proponen para el acceso al trasfondo supone modificar la condición esencial de la aserción y proponer un trasfondo de fuerzas ilocutivas por sobre el contenido proposicional. La estructura F(P) resulta ser una condición de pre-eminencia de la fuerza ilocutiva por sobre el contenido proposicional. Da cuenta de la dimensión y función de comunicación, pero no aborda el supuesto de la referencia indirecta en la dimensión de aperturad en el lenguaje.

El retrotraer la determinación del significado al trasfondo, conduce al holismo, vía la tesis de la preeminencia del significado sobre el referente. Presupone que además en el tratamiento de la comunicación vía actos de habla, propone superar la hipótesis del significado literal. La preeminencia del trasfondo donde prima el significado por sobre

el referente, articula el saber del significado con el saber del mundo no permitiendo diferenciar la referencia.

Por consiguiente, el paso a una posición como la sostenida por Winograd y Flores, que se fundamentan precisamente en Heidegger Gadamer y Habermas, en un cruce de hermenéutica y actos de habla, se fundamenta en la idea de que el significado se establece en el compromiso a través de actos de habla y que el contenido se articula en modelos recurrentes de quiebre y potencial de acceso al trasfondo. El significado o todo lo que existe se establece a través del lenguaje. Lo cual quiere decir que la función de aperturidad del lenguaje se desarrolla e interpreta considerando que el lenguaje es constitutivo del mundo.

4.10 ENACCIÓN EN EL LENGUAJE, NEUROFENOMENOLOGÍA Y HOLISMO DE SIGNIFICADO

La posibilidad de establecer la conversación social, la comunicación a nivel intersubjetivo, lleva a pensar que es necesario reconocer esta función o dimensión del lenguaje como uso designativo, como una vía para sostener un acuerdo respecto de la dimensión en la cual nos comunicamos. Así, poder estar de acuerdo intersubjetivamente respecto si acaso nos comunicamos en el ámbito de las normas, o del estado del mundo, o de una vivencia.

Si volvemos a plantear que el ingreso al planteamiento del acuerdo se desarrolla por vía de una entidad intermediaria (intensional), nos sumergimos en el problema de no poder distinguir entre el saber del mundo y del significado.

Una función central de la crítica al supuesto de que el significado es preeminente a la referencia está dada por la posibilidad de generar una posición intersubjetiva frente a una concepción individualista, que reposa en la idea de múltiples accesos mentales individuales como válidos.

La cognición social entendida en el marco de la teoría de la enacción en el lenguaje según Winograd y Flores incide en esos supuestos individualistas. En este sentido, la aplicación de modelos sociales según dicho esquema de acción social, no aborda el problema del acuerdo sustentador en base a acceder en forma conjunta a una determinación de lo que se entiende para guiar la acción.

La concepción enactiva en el lenguaje de Winograd y Flores, la síntesis de Hermenéutica y Actos de habla, que utiliza el encuadre metafórico (como metonimia) del acoplamiento estructural, está sujeta a esta crítica de los supuestos individualistas. Al interpretar la comprensión previa, según el propio punto de vista, no permite acceder

a la dimensión de distinción entre lo interno-externo, entre lo que proviene de la propia posición y lo que sostiene otro, crucial para poder ponerse de acuerdo intersubjetivamente acerca de lo que se dice.

La posición del observador que llega tardíamente a establecer las distinciones de algo ya previamente desempeñado sitúa la relación de la referencia como derivada. Lo previo, disponible, ya dilucidado o dirimido por a la metáfora del acoplamiento estructural, fue propuesto como el símil para establecer el significado, en el ámbito de la empresa y en la organización social.

Dando un paso más, la función designativa, referencial, permite un acercamiento semiótico al aprendizaje, en cuanto nuestro trato con las imágenes del mundo, ancladas en el cuerpo, como cognición encarnada, nos abre a establecer ordenes recursivos, en la comunicación, como expresión de niveles recursivos en el aprendizaje social. La autorreferencialidad, a nivel comunicativo, nos permite el proceso de comunicación intersubjetiva. A nivel social, podemos plantear los órdenes del aprendizaje, (Bateson) en una con fluencia con el Proyecto de Bateson en el área.

Si se mira a Bateson desde la teoría indirecta del referente, el sentido debe colocarse sobre el referente como realidad de II orden.

Sin embargo, en una perspectiva enactiva, en el mundo y en adición una teoría del referente directo, accedemos al significado, reconociendo que poder referir directamente a algo en el mundo nos permitiría acceder a la distinción de tipos lógicos y no solo de niveles lógicos. Bateson acepta las metacomunicaciones por tipo.

Aquí, Bateson y los teóricos del holismo semántico abren posibilidades de diferenciar el problema de la competencia lingüística, de la dimensión de lo extensional, que se aborda en la enacción.

4.11 LA COMPRENSIÓN DE LOS TÉRMINOS EN LOS INFORMES EN PRIMERA PERSONA EN NEUROFENOMENOLOGÍA

En este contexto nos parece relevante abordar la conexión con la dimensión de la comprensión de los términos usados por los participantes en los informes en primera persona, como eje de la propuesta de la enacción y la neurofenomenología de Varela.

Nos parece que la tarea de la comprensión del uso de lenguaje en primera persona confronta de entrada la dimensión de la traducción e interpretación. En este contexto específico, nos remitimos a la posición del holismo semántico de Quine y Putnam, en cuanto ellos han desarrollado una posición que confronta las posiciones de la teoría intensionalis ta del significado. Quine ha desarrollado el holismo y la indeterminación, en

tanto que Putnam, acuerda con el holismo e introduce una vía crítica al intensionalismo con un desarrollo de la teoría de la referencia directa.

La posición de la tesis de la Indeterminación de la Traducción Radical (IT) de Quine (1960) nos conduce a considerar que consistente con la misma evidencia hay más de un manual de traducción, aunque no equivalente lógicamente entre sí. En el contexto de traducción radical, no hay *fact of the matter*. En el mismo contexto, la referencia aparece indeterminada conductualmente. Trasladado a la lengua materna, la inescrutabilidad de la referencia (IR) también se presenta. Lo que tiene sentido no es decir por qué objetos están los términos de la teoría, sino cómo se interpretan o reinterpretan en una teoría de fondo, lo que da lugar a la doctrina de la Relatividad Ontológica (RO). En un contexto de traducción, a nivel pragmático, se busca una equivalencia de significado, más que una traducción radical.

De acuerdo a este contexto teórico, las tesis de indeterminación permiten cuestionar los supuestos de la correspondencia referencia y de la correspondencia lingüística. En este respecto, coincidimos con la perspectiva crítica de la enacción. Al avanzar en el planteamiento por vía de la dimensión semántica de aperturidad lingüística y de la dimensión comunicativa pragmática, desde la posición del holismo del significado, confluímos con la posición de la enacción en el lenguaje en la neurofenomenología de Varela a partir de la delimitación anteriormente señalada frente a los supuestos de la síntesis de hermenéutica y actos de habla de Winograd y Flores.

Así, proponemos que una alternativa es diferenciar la comprensión de las descripciones en su uso designativo o referencial respecto del uso atributivo. Desde una concepción de la teoría de la referencia directa (Putnam, 1988), el uso designativo frente al uso atribucional en un contexto pragmático permite diferenciar la referencia de la identificación (Putnam, 1988). Al comprender un término en forma atributiva, se lo incluye en la identificación correspondiente a una clasificación que predica genéricamente la pertenencia a una clase de descripciones. En cambio, el uso referencial permite especificar la singularidad referencial de una cosa, sin necesidad de cumplir o satisfacer la pertenencia a una descripción. O sea, la pertenencia (identificación) a un núcleo de descripciones implica una propiedad o sentido previo, como vía para la referencia. En tanto que la referencia directa propone un acceso a la cosa, no mediado por el cumplimiento de las condiciones de la descripción.

Esta distinción permite una alternativa a la tesis de que la intensión determina la extensión. Es lo que permite cuestionar el supuesto de Heidegger asumido por Winograd y Flores en cuanto que el significado determina el referente.

Este supuesto debe ser cuestionado si se desea mantener la posición de la neurofenomenología. Proponemos que el campo en el cual se plantea la tesis central de Varela que afirma la hipótesis de trabajo básica, se explicita en lo siguiente “para una circulación entre el análisis externo y fenomenológico:

Las referencias fenomenológicas acerca de la estructura de la experiencia y sus equivalentes en la ciencia cognitiva se relacionan una con otra a través de restricciones mutuas” (Varela 2002)

Supone diferenciar la dimensión del significado respecto del referente, lo que hemos señalado con la distinción entre el uso atributivo del uso referencial en el lenguaje. Aplicado a la comprensión de los informes de primera persona, proponemos que la enacción en el lenguaje en la vía neurofenomenológica permite diferenciar esos usos y afrontar las consecuencias epistemológicas de irrevisabilidad del núcleo de significado que se desprende de asumir la analiticidad o la posición de un significado a priori (o lo dado, como señala Varela).

Las consecuencias sociales, señaladas en el apartado anterior, nos llevan a enfatizar que en un contexto de construcción de acuerdo social en la conversación, la dimensión de autorreferencia recursiva en el lenguaje permite una posición de falibilidad si se asume la dimensión designativa de los términos. La confluencia entre la enacción y la perspectiva de Bateson, en esta óptica de enacción, permitiría un acercamiento con usos referenciales directos, con la consecuencia social de que no es necesario imponer una visión previa como condición del diálogo social en situaciones de quiebre comunicacional. La comunicación enactiva es una elección compatible con la autorreferencia comunicativa.

5 A MODO DE CONCLUSIÓN

- A. Al examinar los supuestos de la concepción del lenguaje en la enacción, aparece una crítica al referencialismo externo, desde la fenomenología hermenéutica de la enacción en el lenguaje.

Lo que constatamos es la parcialidad de los desarrollos del lenguaje en las ciencias cognitivas, que presuponen la visión tradicional del lenguaje como representación, respecto de las tres funciones del lenguaje reconocidas en la teoría performativa de los actos de habla.

En la misma línea de argumentación, la perspectiva inicial de enacción en el lenguaje, no incluye la función expresiva del lenguaje, siendo un desarrollo también parcial.

En la perspectiva del cruce de hermenéutica y actos de habla, encontramos una vía para integrar la fenomenología hermenéutica con la fenomenología genética y generativa, que permite integrar la dimensión expresiva de los actos de habla.

Desde ese trasfondo, se abre una vía de integración holística de las funciones del lenguaje en la teoría de los actos de habla que incluye los expresivos, lo que abre posibilidades de una nueva discusión de la enacción social en el lenguaje.

- B. La posición de la enacción, en la vía de la neurofenomenología de Varela, permite plantear una alternativa a la dimensión del referente indirecto. Sostenemos que la posición de la enacción en el lenguaje puede abordar la dimensión de la apertura en el lenguaje considerado como un tipo de enacción directa en el lenguaje, no mediada por un significado previo, o conceptos o sentido social previo. Nos parece que, en esta dirección, una concepción del referente directo permite afrontar el camino sin salida a que conduce una concepción de la referencia indirecta en consonancia con la posición de Winograd y Flores que intentan fusionar la teoría de Maturana y Varela con los supuestos de la hermenéutica.

En una visión de neurofenomenología en coherencia con la teoría de la referencia directa, el giro de lenguaje puede ser integrado, sin las consecuencias de incidir en una aperturidad lingüística del mundo. Por consiguiente, el intento de sobreponerse a esa dimensión previa del lenguaje, no necesita ser contrarrestada con una concepción de referencia derivada, como un intento de anteponer una comprensión previa no lingüística.

En el mismo sentido, abrimos un paralelo para abordar la enacción y la neurofenomenología en la línea de la comprensión de las emociones y los estados afectivos a partir de la referencia directa, sin sentidos formulados previamente - acompañando el emergente. Aquí aparece una posición de integración entre el contenido proposicional y la formulación de la emoción (expresividad) en el lenguaje, sin reducirla a lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

Adrián, J. (2013) La actualidad de la fenomenología husserliana: superación de viejos tópicos y apertura de nuevos campos de exploración. Recuperado de [www.Eidosno.18Barranquilla Jan./June](http://www.Eidosno.18BarranquillaJan./June)

Adrián, J. (2010) Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Barcelona: Herder.

Adrián, J. (2012) Husserl y la neurofenomenología. *Investigaciones Fenomenológicas*, n. 9, 173-194.

Aristegui, R (2015a). De la traducción radical a la indeterminación de la traducción en la comunicación terapéutica. En Fried Schnitman, D., *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica* (pp. 152-176) Recuperado de www.taosinstitute.net

Aristegui, R. (2015b). Construcciónismo social y discusión de paradigmas en psicología. USA: The Taos Institute Publications/World Share Books. Recuperado <http://www.taosinstitute.net/construccionismo-social-y-discusion>

Aristegui, R., Gaete, J., Muñoz, G., Salazar, J.I., Vilches, O., Krause, M., de la Parra, G., Strasser, K., Ramirez, I., Reyes, L., Tomacic, A., Echavarrí, O., Valdés, N., Dagnino, P., Altimir, C., Ben Dov, P., González, A. & Dobry, C. (2009). Diálogos y autorreferencia: procesos de cambio en psicoterapia desde la perspectiva de los actos de habla. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1er semestre 2009.

Aristegui, R., Krause, M. & De la Parra, G. (2004). Actos de Habla en la Conversación Terapéutica. *Terapia Psicológica*, 22 (2).

Aristegui, R. (2002). La conversación para la acción de F. Flores desde el punto de vista de la acción comunicativa de Habermas. *Psyché* 11 (2), 55-70.

Austin, J.L. (1950). Truth. *Proceeding of the Aristotelian Society*, (24), 111-128. Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Austin, J. L. (1961). *Philosophical papers*. Oxford: Oxford University Press. Brown, H. (1984). *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos

Bühler, K. (1934/2011) *Theory of language: The representational function of language*. Amsterdam: John Benjamins.

Carnap, R. (1959). *Introduction to semantics and formalization of logic*. Cambridge, MA: Harvard University press.

Carnap, R. (1970a). *Meaning and necessity*. New York: Routledge and Kegan Paul Inc. Carnap, R. (1970b). *Empiricism, semantics and ontology*. In Carnap, R., *Meaning and necessity*, pp.205-221. (1970). New York: Routledge and Kegan Paul Inc.

Carnap, R. (1974). *La concepción analítica de la filosofía*. Madrid: Alianza. Carnap, R. (1988). *La construcción lógica del mundo*. México: UNAM.

Chalmers, D. (1996) *The conscious mind: in search of fundamental theory*. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger. D'Agostini, F. (2000). *Analíticos y continentales*. España: Cátedra.

Davidson, D. & Harman, G. (1972). *Semantics of Natural Language*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Co.

Davidson, D. (1967). Truth and Meaning. In *Truth and Interpretation* (1984), *Syntheses*. Davidson, D. (1984). *Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press, Oxford. Dennet, D. (1995) *La conciencia explicada*. Barcelona: Paidós.

Depraz, N., Gallagher, S. (2002) "Phenomenology and the Cognitive Science. Editorial Introduction", *Phenomenology and the Cognitive Science* 1 (2002) 1-2.

Dreyfus, H. (1979). *What computers can't do. A critique of artificial reason*. New York: Harper and Row.

Dreyfus, H. (1992) *What Computers Still Can't Do*. Cambridge: MIT Press.

- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1985). *Mind over machine*. New York: Mac Millan/The Free Press.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in the-world*. A commentary on Division I of Heidegger's *Being and Time*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dreyfus, H. & Hall, H. (1982) Introduction. In H.L. Dreyfus & H. Hall (Eds.) *Husserl, Intentionality and Cognitive Sciences* (pp1-27). Cambridge: MIT Press.
- Echeverría, R. (2016) *Ontología del Lenguaje*. Santiago: JCSaez Editor.
- Echeverría, R. (2006) *Actos de Lenguaje. Volumen I: La escucha*. Santiago: JCSaez Editor. Echeverría, R. (2003) *La empresa emergente*. Santiago: Ediciones granica S.A.
- Dummett, M (1993). *The Origins of Analytical Philosophy*. London: Duckworth. Flores, F. (2015) *Conversaciones para la acción*. Bogotá: Lemoine Editores.
- Flores, F. (1994) *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago: Dolmen ediciones.
- Flores, F. (1982) *Management and Communication in the office of the future*. San Francisco: Hermetet, Inc.
- Fodor, J. (1980). Methodological solipsism considered as a research strategy. In *Cognitive psychology. The behavioral and brain sciences*, (3).
- Fodor, J. (1981). *Representations. Philosophical essays on the foundations of Cognitive science*. Cambridge, MA: Bradford Books, MIT Press.
- Fodor, J. (1986). *La Modularidad de la Mente*. Madrid: Morata.
- Frege, G. (1949). On sense and nominatum. In H. Feigh and W. Sellars (Eds.), *Readings in philosophical analysis*, pp.85-102. New York: Appleton Century Cross.
- Gadamer, H.C. (1975). *Truth and Method*. In Barden, C. & Cumming J. (Eds.). New York: Seabury Press.
- Gallagher, S.& Zahavi, D. (2013) *La mente fenomenológica*. Madrid: Alianza.
- Gaete, J., Arístegui, R., Krause, M. (2017). Cuatro prácticas conversacionales para propiciar un cambio de foco terapéutico. *Revista Argentina de Psicología Clínica*. A publicar- se en Vol2.
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the creation of meaning, IVB*. Evanston: Northwestern University Press. Paperback.
- Guidano, V. (1991). *The Self in Process: Toward a Post-Rationalistic Cognitive Therapy*. New York: Guilford Press.
- Guidano, V.F. (1995) «Constructivist psychotherapy: A theoretical framework», en R.A. Neimeyer y M.J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy*, pp. 93-108. Washington, DC: American Psychological Association.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación. Ensayos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1989a) ¿Qué significa pragmática universal? En Habermas, J., *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos* (1976). Madrid: Taurus.

- Habermas, J. (1989b). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la Acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989c). Teoría de la Verdad. En Habermas, J., Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J.(1990) Pensamiento postmetafísico. Madrid: Taurus Heidegger, M. (1962). Being and Time. New York: Harper and Row.
- Husserl, E. (1982) La idea de la Fenomenología. Cinco lecciones. México. FCE. Husserl, E. (1985). Investigaciones lógicas. Madrid: Alianza.
- Lafont, C. (1997a). La Razón como Lenguaje. Madrid: Visor.
- Lafont, C. (1997b). Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de La hermenéutica de Heidegger. Madrid: Alianza Universidad.
- Lafont, C. (2010). Gadamer y Brandom. Sobre la interpretación. Signos Filosóficos, 12 (23), enero-junio, pp. 99-118.
- Lakoff, G., and Johnson, M., (1999). Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.
- Leiva, J. (2008) Fundamentación y diseño de un modelo de intervención socioeducativa desde una perspectiva constructivista para su aplicación en organizaciones productivas. Estudio de su aplicación y observación de su impacto en una empresa. Tesis para optar al grado de PhD en Psicología. Universidad Ramón Llull.
- Martinich, A.P. (2005). A Companion to Analytic Philosophy. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Maturana, H. (1978) Biology of Language: The epistemology of reality, in G.A. Miller and E. Lenneberg (Eds.) Psychology and Biology Of Language and Thought: Essays in Honor of Erich Lenneberg. New York: Academic Press.
- Maturana, H. (1993). Desde la Biología a la Psicología. Viña del Mar: Synthesis. 201 Maturana, H. y Varela, F. (1973). De máquinas y seres vivos. Santiago: Ed. Universitaria.
- Maturana & Varela (1980) Autopiesis and cognition: The realization and the living. Dordrecht: Reidel.
- Naishtat, F. (2005). Una perspectiva pragmática. Buenos Aires: Prometeo.
- Neimeyer y M.J. Mahoney (1995) Constructivism in Psychotherapy. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ojeda, C. (2001) Francisco Varela and the cognitive sciences. Revista Chilena de Neuro- Psiquiatría. 39 (4): 206-295.
- Putnam, H. (1975). Mind Language and Reality: Philosophical Papers, vol. II. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (2001). El positivismo lógico. Una mirada desde adentro. Barcelona: Alianza. Quine W.V.O. (1953) From a Logical point of view. Cmbridge: Harvard University Press. Quine W.V.O. (1960) Word and Object. Cambridge: Mit Press.

Quine W.V.O. (1969): *Ontological Relativity and Other Essays*. New York: Columbia University Press.

Reyes, L., Arístegui, R., Krause, M., Strasser, K., Tomcic, A., Valdés, N., Altimir, C., Ramírez, I., de la Parra, G., Dagnino, P., Echávarri, O., Vilches, O., & Ben Dov, O., (2008). *Language and Therapeutic Change: A Speech Acts analysis*. *Psychotherapy research* 18, 355-362.

Romanos, G. (1983). *Quine and Analytic Philosophy*. Cambridge, MA: MIT Press. Rorty, R. (2000): *El pragmatismo una versión*. Barcelona: Ariel.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rorty, R. (1996). *Objetividad, Relativismo y Verdad*. Barcelona: Paidós. Rorty, R. (2010). *La filosofía como política cultural*. Madrid: Paidós.

Rorty, R. (1967). *The linguistic turn*. Chicago: University of Chicago Press.

Russell, B. (1920). *Introduction to Mathematical Philosophy*. London: Allen and Unwin. Russell, B. (1948). *Human Knowledge*. New York: Simon and Schuster.

Russell, B. (1956). *Logic and Knowledge*. London: Allen and Unwin.

San Martín, J. (2015) *La nueva imagen de Husserl. Lecciones de Guanajuato*. Madrid: Editorial Trotta.

Sanhueza, J. (2012) *Modelo de valoración del cambio en intervenciones de consultoría organizacional. Dispositivos técnico-metodológicos de una perspectiva binocular del cambio*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Taos/ Tilburg Ph.D. Program. Tilburg University.

Sartre, J. (1966). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.

Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University.

Searle, J. (1975). *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota. Searle, J. (1978). *Literal Meaning*. *Erkenntnis* (13).

Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University. Searle, J. (1980). *Minds, Brains and Programs*. *The Behavioral and Brain Sciences* 3. Searle, J. (1983). *Intentionality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

Searle, J. (1975) *A taxonomy of illocutionary acts.*, in K. Gunderson (Ed.), *Language, Mind and Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota.

Searle, J. (1999). *Mind, Language and Society*. New York: Basic Books.

Schutz, A., Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sellars, W. (1963). *Science, perception and reality*. New York: Humanities.

Sellars W. (1956) "Empiricism and the philosophy of mind" in, Herbert Feigl and Michael Scriven, eds. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science, Vol I: The Foundations of Science and the concepts of Psychology and Psychoanalysis*. University of Minnesota Press, pp 253-329.

- Tarski, A. (1944). The semantic conception of truth and the foundations of theoretical semantics. *Philosophy and Phenomenological, research* (4).
- Tarski, A. (1956). *Logic Semantics Methamatimatics*. London: Oxford University Press. Thompson, E. (2007) *Mind in life*. Cambridge: Belknap Press Of Harvard University Press.
- Thompson, T, Lutz, A., Cosmelli, D. (2005) "Neurophenomenology: an Introduction for Neurophilosophers", in Andrew Brook / Kathleen Akins (eds.), *Cognition and the Brain: The Philosophy and Neuroscience Movement*. New York: Cambridge University Press, pp. 40-97.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3 (4), pp.330-50.
- Varela, F. (1990) *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. (2002): *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen Varela, F. (2003) *La habilidad ética*. Barcelona: Debate.
- Varela, F., Shear, J. (2000) *The view from within: first-person approaches to the study of conciousness*. USA: Imprint academic.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (2011) *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, E., Canales-Johnson A., Fuentes, C. (2013) Francisco `s Varela neurophenomenology of time: Temporality of conciousness explained? *Actas Esp Psiquiatr* 2013; 41(4): 253-62.
- Welton, D. (2003) *The Other Husserl: The Horizons of Transcendental Phenomenology*, Bloomington: Indiana University Press.
- Winograd, T & Flores, F. (1987). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Winograd, T. (1983) *Language as a cognitive process*. USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Winograd, T. (1980) What does it means to understand language. *Cognitive Science*, 209- 24
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford, UK: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. London: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (2000). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (2007). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.
- Zahavi, D. (2004) Husserl` s Noema and the Internalist-Externalist Debate. *Inquiry* 47, pp. 42-66.
- Zahavi, D. (2003) *Husserl` s Phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.

CAPÍTULO 2

PROCESS TYPES OF THE TRANSITIVITY SYSTEM IN ESL CLASSROOMS

Data de submissão: 22/06/2023

Data de aceite: 10/07/2023

Dra. Cecilia Folasade Ojetunde

Department of English Education
Lagos State University of Education
Oto/Ijanikin, Lagos State, Nigeria
<https://orcid.org/0009-0004-8411-0940>

ABSTRACT: This study examined the way in which the process types of transitivity system can be applied in English as a Second Language (ESL) classroom setting. The application of the process types of Transitivity, as proposed by Halliday and Matthiessen (2004), is an essential component of language teaching for ESL students. The theory proposes that language and meaning are formed by process types, namely relational, material, mental, behavioural, verbal and existential processes. The study presented a literature review of the various theoretical approaches to employing process typology of the transitivity system in various fields, with a view to examining the processes in real ESL classroom scenarios. The data for the study were drawn from the lesson notes prepared for the Senior Secondary School students of the selected schools and the actual lesson presentations observed in

the classes used. The data were analyzed using qualitative approach of contextual analysis and quantitative descriptive statistics of simple percentage. The study revealed that material, mental, verbal, relational and behavioural processes are very essential in the classroom delivery as each, or the interplay of these process types is employed at each stage of the classroom discourse. The interaction of the process typology suggests that teaching/learning process entails *doing, sensing, saying, behaving, being* and *existing*. The findings suggested that process typology of the Transitivity System is an effective tool for language instruction and has the potentials to improve language learning outcomes for ESL students.

KEYWORDS: Process Types. Transitivity system. Systemic Functional Linguistics. ESL Classrooms.

1 INTRODUCTION

Language is crucial and central to human activities. It is utilized in social settings so as to achieve specific targets (O'Donnell, 2012). Language enables human beings to build a mental picture of reality, interact with people and to talk about the external world such as things, events, qualities, etc. or the internal world such as thoughts, beliefs,

feelings, etc in the written or spoken form (Marbun, 2016). A very popular theory that considers language as having social functions which are manifested in developing functional grammar of modern linguistics is the Systemic Functional Linguistics. SFL is an approach to language developed largely by M.K.A Halliday during the 1960s in the United Kingdom and later in Australia. The theory actually centres on the notion of language function. While Systemic Functional Linguistics accounts for syntactic structure of language it places the function of language as central in preference to more structural approaches, which place the elements of language and their combinations as central (Chapelle, 1998). The view of language from the perspective of systemic functional theory owes its origin, in part, to the influence of a Polish anthropologist, Bronislaw Malinowski and the British linguist, J.R Firth (Bloor and Bloor, 2004).

Scholars such as Berry (1975) have, however, observed that none of the neo-Firthian scholars, has done much for modern linguistics by explicitly sticking to the neo-Firthian notions of systems and structures and by being committed to a sociological approach to language as Halliday. Considering the functional nature of systemic linguistics, Wallwork (1985) also stresses that SFL gives a high priority to the social function of language by relating the internal organization (structure) of a language, the various kinds of patterning which the language exhibits, to the functions of language and its social situations. This is why Halliday's functional linguistic model relates the abstract system of language to the situation in which the language is used to communicate (Ogunsiji, 2005). Halliday (1972) in Bloor and Bloor (1995: 185) defines the system as "a set of options together with an entry condition, such that if the entry condition is satisfied one option from the set must be selected". In Halliday's systemic grammar, Firth's sketchy suggestions about system are developed more elaborately into various networks representing the choices available to speakers of the language and the role of the individual as a member of society is stressed. The implication of this is that in order to live, individuals have to be progressively incorporated into a social organization and the main condition of the incorporation is by sharing a language. According to Lyons (1981), another group of linguists that had a great influence on systemic linguistics was mainly Czechs and Russians in Prague and Vienna who formed the linguistic circle of Prague in 1920s.

Prague school's linguistic model of three functions of language --expressive, conative and referential-- can be seen as a forerunner of Halliday's three meta functions; ideational, interpersonal and textual (Halliday, 1985, Bloor & Bloor, 2004). However, Halliday's differs significantly from Prague's model of three functions of language but were

in part inspired by them. In particular, Halliday postulates that language has the structure it has in response to the function it has to perform in the society. Thus, the three Meta functions of language are expressed in terms of;

1. The way in which information is transmitted between members of the society
2. How relationships are established and maintained
3. The way in which discourse is organized in the society

The semantic system of the English language is derived from these functions. In English, the major systems of the clause are: the transitivity - deriving from the ideational function, mood -deriving from the interpersonal function and theme -deriving from the textual function.

It is important to note that this study focuses on the transitivity system of the ideational Meta function by examining how the process types of the transitivity are employed in the classroom to effectively impart knowledge and construe human experiences, including the world in the mind, to describe events, states of things and entities involved in the teaching and learning processes. Based on this, the specific objectives of the study are to:

1. Examine the transitivity processes employed in the classroom delivery,
2. Determine the process types of the transitivity system that effectively get the lessons delivered,
3. Assess the method of disseminating knowledge through the transitivity processes from the instructional objectives to evaluation, and
4. Make recommendation on the basis of findings.

Three Meta-functions of Language are identified by Halliday in Systemic Functional Linguistics, that is, the ideational function, the interpersonal function and the textual function. All languages are considered to be shaped and organized in relation to these three kinds of meaning. These meanings correspond to the register variables of field, mode and tenor, and lie behind the various approaches to language (Eggins, Hassan & Halliday 1989). In Systemic Functional Linguistics, clause rather than sentence is the unit of analysis; a clause is a unit in which meanings of three kinds are combined (Bavali & Sadighi, 2008).

These three kinds of meaning –ideational (clause as a representation), interpersonal (clause as an exchange and textual (clause as a message)- are integrated in the structure of a clause; the structure as a whole construes, or realizes the meaning, thus, each of the three meta-functions is about a different aspect of the world (Wada, Wappa and Bitrus, 2019) In other words, meta –functions are three distinct structures,

each representing one kind of semantic organization, mapped into one another to produce a single wording (Bavali and Sadighi, 2008). The ideational meta-function is about the natural world in the broadest sense, including our consciousness; it is the content function of language. The interpersonal meta-function is about the social world, especially the relationship between the speaker and the hearer; it is the participatory function of language (Halliday, 2007). The textual meta-function is about the verbal world, especially the information flow in a text, which is realized in information structure and cohesion.

2 INTERPERSONAL META-FUNCTION

Interpersonal meta-function is the use of language to interact with other people, to establish and maintain relation with them, to influence their behavior, to express the viewpoint on things in the world, and to elicit or theirs (Thompson 1996). It represents the component through which the speaker intrudes himself into the context of situation, by both expressing his own attitudes and judgments and looking forward to influence the attitudes and behavior of others (Halliday 1994, Bushra & Abdulkarim, 2017). Interpersonal Meta function maintains that language is used not only to speak about something but also to talk to and with others in order to establish and maintain social relations with them, including the feelings they try to express and/or to share.

3 TEXTUAL META-FUNCTION

Textual meta-function is concerned with the information flow, that is, the ways in which ideational and interpersonal meanings are shared by the speaker/writer and listener/reader in terms of organizational structure of the message through which language relates to the verbal world and the context of situation. It establishes the fact that language is contextualized; there is a strong relationship between language and its environment both verbal and non-verbal.

4 IDEATIONAL META-FUNCTION

The ideational meta-function uses language to represent experience. It is concerned with the relationship between the external and the internal world of our experience. In other words, it is the grammatical resources for construing our experience of the world around and inside us (Sihura 2019, Bushra & Abdulkarim 2017, Bavali & Sadighi 2008). It is the content function of the language through which language encodes the cultural experience and the individual experience as a member of the culture (Halliday,

1978). The ideational meta-function is subdivided into two types: experiential and logical. The experiential function is concerned with thoughts in general while the logical function deals with the relationship between these thoughts (Bushra & Abdulkarim, 2017). In the experiential function, language inherently consists of a set resources for referring to entities in the world and the ways in which those entities act on and relate to each other or one another. The logical meta-function relates to the kinds of connections we make between messages. Through logical connection, more complex configurations are produced by joining two or more clauses to form a larger unit. Thus, the logical ideational function provides the resources for various kinds of complexes; clause complexes, group complexes, etc while the experiential mode is manifested in the system of transitivity (Sihura, 2019, Martin, Matthiessen & Painter, 1997).

The ideational meta-function is analyzed in terms of transitivity system, that is, a choice between the processes and the participants, and circumstances associated with the processes. A clause serves as a means of representing patterns of experience, that is, to build a mental picture of reality of what goes on inside and outside people's world of experience (Balavi & Sadighi 2008). Ideational function answers the questions such as what is going on, who is doing what, to whom, where, when, why, and how and the logical relation, connecting the experiences (Naeem, Farheen & Zawar, 2018). In Halliday's term transitivity as a major component in experiential function of the clause deals with the "transmission of ideas representing 'processes' or experiences'; actions, events, processes of consciousness and relations" (Halliday, 1985:53). Transitivity is the key to understand the ideational meaning of texts. In Halliday's theory, there are six process types in the transitivity system of English: 1-Material; 2-Mental; 3-Relational; 4-Behavioural; 5- Verbal; and 6- Existential.

5 MATERIAL PROCESSES

Material processes are processes of doing and happening. According to Halliday (2004:79), a material clause construes a quantum of change in the flow of events as taking place through some input of energy. In other words, material clauses express the notion that some entity does something or undertakes some actions which may be to some other entity. Such actions further offer choices between intentional and voluntary. They are typically physical actions like, playing, jumping, writing, running, walking, eating, cooking, etc. These are physical processes, according to Berry, 1977. Material clauses are concerned with our experience of the material world in terms of concrete physical events and abstract doings and happenings (Bushra & Abdulkarim, 2017). Participants

associated with material processes are Actor and Goal; the former is represented as the doer of the action and the latter is the one affected by the action or which is what the process is done to or being done upon (Goal), or the element the process is extended to (Berry, 1977) or directed at (Thompson, 1996) in (Naeem, et al, 2018). In other words, if the process is directed, it may be 'benefactive', and if it is, there may a Recipient. A material clause is characterized by particular structural configurations, such as Process + Actor+ (+Recipient), and Process + Range (Bavali & Sadighi 2008:16).

6 MENTAL PROCESSES

Mental processes are used to express what is going on the inside or what we experience in the world of consciousness and imagination. In other words, mental process gives an insight into people's consciousness, how they sense the experience of reality (Supriya, 2019) It is a replay of the outer experiences, recording it, reacting to it and partly an expression of the state of being. Mental processes are realized through the verbs of perception, affection, cognition and desirability. Perception is linked with seeing, hearing and perceiving; Affection is linked with liking and fearing and Cognition with thinking, knowing and understanding (Naeem, et al 2018) while desirability refers to the intention or wish of the speaker (Marbun, 2016). The participants associated with the mental processes are Senser and Phenomenon. The Conscious beings who see, think, feel or desire are included in the Senser while the Phenomenon includes that which is seen, thought, felt or desires by the conscious senser. Other verbs in this category include like, hate, imagine, want, love, perceive etc.

7 RELATIONAL PROCESSES

It has been established that material processes express physical actions and mental processes express senses. Relational processes express the state or condition of being of the participant including the relationship of possession, and circumstance. The main characteristic of relational processes is that they relate a participant to its identity and description. The English system operates with three main types- intensive, circumstantial and possessive- in two distinct modes: Attributive and Identifying. The Attributive clauses construe class membership by ascribing an attribute to some entity – the Carrier and the Attribute (Bushra and Abdulkarim, 2017:5), and the Token (that which stands for what is being identified) and the Value (that which identifies) in identifying clauses. These are the two main participant roles in relational processes. The three types of relational processes identified by Halliday (2014:214) are:

1. Intensive implies one is the other. The relationship between the two terms is co-referential; it establishes a relationship of sameness. e.g. *Attributive-Peter is brilliant* (Carrier-Attribute) *Identifying-Janet is a brilliant student* (Identified-Identifier) or (Token-Value).
2. Circumstantial implies one is at the other. The relationship between the two terms is one of *time, place, manner, cause, accompaniment, matter or role...* E.g. *Today is February, 22 2023*.
3. Possessive implies one has the other. The relationship between the two terms is one of ownership, one entity possesses the other. E.g. *John has a workshop or the workshop is John's*.

8 VERBAL PROCESSES

Verbal processes are processes of saying or symbolically signaling. They are processes of expression. They typically answer questions such as “what did you say?”, “what did he tell you?”. The verbal process expresses the relationship between ideas constructed in human consciousness and the ideas enacted in the form of language. Such verbs of saying are *said, told, reported, explained, argued, described, alleged, informed*, etc. They share the characteristics of both Mental and Relational Processes. The process may not be literally verbal in some cases; it may be a kind of signal or indication. The main participant in Verbal Processes is the Sayer, who speaks, indicates or signals. eg. “John reported”, “The man explained”, *John* and the *man* are Sayers. The three more participant functions in the Verbal Process are: Receiver, Verbiage and Target. The Receiver is the one to whom the saying is directed or the one to whom the process is aimed, the Verbiage is the content of what is said or the name of the saying and Target, which is the thing that is targeted by the process. For instance, in *John told me the whole story*, *John* is the Sayer, *told* -the verbal process, *me*-the Receiver, *the whole story*- the Verbiage.

9 BEHAVIOURAL PROCESSES

Behavioural processes describe (typically human) psychological and psychological behaviour such as *breathing, coughing, smiling, dreaming, staring, whispering*, etc. Behavioural processes are partly like the Material and Mental processes. Thus, the boundaries of behavioural processes can hardly be determined because of the unclear definition of their features. The only one participant role in the Behavioural Process is the Behavior. e.g. *Janet coughed* -‘*Janet*’ is the Behavior while ‘*coughed*’ is the process.

10 EXISTENTIAL PROCESSES

Behavioural processes indicate that something exists or happens. They are typically expressed in the verb 'BE' as we have in relational clauses. The entity or the event that is said to exist is the *Existent*, which is the only participant in the clause. Existential processes are preceded by *there*, occurring at the beginning of the Existential sentence. E.g. there was once a *ruthless king* in the Province---a *ruthless king* is the Existent in the sentence. The Existent can be found in any kind of phenomenon, such as thing, person, object, institution, abstraction, action or event (Supriya, 2019).

11 REVIEW OF LITERATURE

A number of studies on transitivity system of languages have been conducted in the field of Systemic Functional Linguistics. Different linguists have described the transitivity systems of English in various fields such as mass media, literature, politics, etc (Ogunsiji, 2005; Bushra and Abdulkarim, 2017; Wada, Wappa and Bitrus (2019). Wael (2016) posits that numerous theories have been successful in accounting for aspects of language, however, Systemic Functional Linguistics is considered a chief force in world linguistics, also an influential tradition to linguistic study because it reflects the trend in linguistic development. In addition, it provides an innovative value from functionalism and a useful tool for those who wish to analyze texts. In corroborating this assertion, David (2002) adds that SFL is a useful and indeed powerful tool for the analysis of texts. He states that SFL is not simply a technique of textual analysis; it is rather a total theory of language of which certain aspects lend themselves to the analysis of texts. Hence, the distinction in SFL of three levels (Meta-functions) within the semantic component of the models helps highlight the features of texts in a particularly clear, powerful and objective fashion.

Transitivity is as an experimental grammar is useful in helping readers to respond critically to any text. The words and structures used by writer/ producer of the text reveal how they perceive and experience what is going on inside them and in their external world. Bushra & Abdulkarim (2017) carried out a linguistic analysis of the President Barack Obama's speech on election campaign of 2012 and David Cameron's Conservative Party conference speech using SFL to identify the appealing processes of transitivity system obtained from the analysis of the two texts. The study found out that the most frequent types are material processes for both speeches. Through the processes, the two presidents tried to win the confidence of their citizens in them, establish a strong relationship and persuade their citizens to support them the more.

Ihsan, Abdullah, Ayesha and Butt (2021) in their analysis of Nelson Mandel's political speeches using SFL revealed that the use of the ideational meta-functions enormously in the speeches is evident in the lurking secret of his thrilling words being much more effective and revolutionary. Thus, it is posited that the transitivity system of SFL can be used successfully to uncover the relationship between wordings and meanings in discourse.

Naeem, Fazheen & Zawar (2018) in an attempt to bring out the lexical differences to figure out the transitivity templates, and underscore the manner of engagement maintained by news reporters/agencies in terms of their neutrality or objectivity observed that lexical differences, whether generated consciously or unconsciously, create diversified influence in the readers' minds. Thus, in their study, the frequency profile of different process types led to figure out the subjectivity and/or objectivity of the news reporters. In the same vein, Wada, Wappa & Bitrus (2019) analyzed selected newspaper headlines with a focus on the meta-functions of language. It was revealed that most of the components of the meta-functions of language serve as a guide for the construction of newspaper headlines in the Nigerian dailies and play important roles in the development of newspaper headlines. Hafiz (2012) is of the opinion that using Halliday's Systemic Meta-Functions; linguistic features of a text not only help in understanding the structure of the text but the deep meaning of it. It should be noted that the six process types of transitivity have different meanings in representing the clause in English, it is observed that out these process types, material processes were mostly used across studies (Marbun, 2016; Sihura 2019; Suswanto, 2019). Also, the transitivity system can solve the problem of reference in contexts of potential ambiguity (Muhammed, 2011). Halliday's transitivity system is applicable to all cultures, all situations and to any time.

12 CLASSROOM DISCOURSE

Classroom discourse is traditionally described as the language (both spoken and written) used by the teacher and students in the classroom for the purpose of effective communication. According to (Jocuns, 2012), Classroom discourse is broadly defined as all forms of talk that one may find within a classroom or other educational setting. Tsui (2015), however, sees classroom discourse as all forms of discourse that take place in the classroom, both linguistic and paralinguistic elements of discourse. The linguistic aspect has to do with the language used by the teacher and the learners, and learner and learner interactions while the non-linguistic elements include facial expressions, gestures or psychological behaviors exhibited by the teacher or the learner.

Other important factors that are very vital to classroom interactions and that can determine the learning outcomes include the classroom environment, socio-cultural and economic background of the participants, learners' disposition to the subject or the topic and the teacher, and other unobservable behaviors. Classroom discourse gives the teacher ample opportunities to discover the talents, skills and possibly the areas of weakness of his students. It creates room for learners to express themselves both in the spoken and written forms during learning activities, as they display their creative ingenuities unconsciously.

The teacher's role is basically to motivate learners to develop creative ideas to get the learning task done, as they share their ideas, plans or thinking with each other, they see, hear and learn alternative ways of doing things. They learn from their mistakes and mistakes of others, thereby take ownership in their learning. One of the major concerns of this study is not only to examine how language is used within the classroom setting but the varied ways in which knowledge is constructed during verbal and non-verbal interactions in the classroom that make the process of conversational inference to occur. Thus, this study sees classroom discourse as a platform to explore how the teaching / learning activities are carried out through the process types of the transitivity system and to determine which of the processes are more resourceful in delivering classroom instructions.

13 RESEARCH METHODOLOGY

13.1 SOURCES OF DATA

The data used for this study were drawn from the lesson notes prepared for the SS 11 & 111 English classes of Michael Otedola International Secondary School, Noforij-, Epe, Lagos State, Nigeria and the actual lesson presentations by the teachers, which were recorded and later transcribed for accurate analysis and description. Two teachers of English at the upper classes of the secondary school were purposely selected, bearing in mind the age, learning materials and the maturity of the students; this is referred to as teaching observation. This study shows how the transitivity system of Halliday's Systemic Linguistics w could be effectively employed in the teaching and learning events in an ESL classroom.

14 RESEARCH DESIGN

This study was conducted using qualitative descriptive method analysis and quantitative approach descriptive statistics of simple percentage. The data were analyzed

contextually by examining the lesson plans, the classroom setting, the experiences of the teachers and how the lessons were presented using particular method(s), and also by using some steps proposed by Ezzy (2002: 29 and Miles, Huberman, and Saldana (2014:30) as follows:

- Recognizing the segments of the texts
- Identifying and separating the sentences (in the lesson notes and the actual presentations) into clauses since the unit of analysis in the transitivity system is the clause
- Identifying, labeling and grouping the types of process
- Data condensation
- Displaying data
- Inference making.

15 RESULTS AND DISCUSSION

In line with the objectives of this study, the process types as occurred in the lesson plans and lesson presentations in the teaching sessions were analyzed, interpreted and described to determine the effectiveness of the language and method of delivery. The tables below show the process types in the lesson plans and the actual teaching sessions in the classes observed.

Table 1: Text A: Process Types of the Transitivity System in the Lesson Note A (SS1).

Lesson Plan	Process Types	Instructional Events	Process Types at Performance
Topic: Contrasting Consonants			
Objectives i. <i>Recognize</i> the consonant sounds ii. <i>Pronounce</i> the sounds correctly iii. <i>Differentiate</i> between voiced and voiceless sounds with adequate examples. iv. <i>Write</i> 5 words in which each sound occurs and use the words to construct one sentence each.	Mental Process Verbal Process Behavioral Process Material Process	Instance of Performance at the Evaluation stage	Verbal/ Material processes = Learned Behaviors
Previous Knowledge: Students <i>are</i> familiar with consonant sounds.	Relational Process	Instance of Performance at the introduction stage.	

<p>Contents:</p> <p>Consonant sounds are sounds which when articulated, an obstruction of the air from the lung is noticed around the oral cavity.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ /p/ and /b/ <p>i. /p/ is a voiceless bilabial plosive. e.g paper, pin, tap, puppy, etc.</p> <p>ii. /b/ is a voiced bilabial plosive. e.g baby, big, tab, barber, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ /t/ and /d/ <p>i. /t/ is a voiceless alveolar plosive. e.g tea, type, bottle, part, step, etc.</p> <p>ii. /d/ is a voiced alveolar plosive . e.g day, dog, slide, dead, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ /k/ and /g/ <p>i. /k/ is a voiceless velar plosive. E.g. kick, kit, car, key, kettle, etc.</p> <p>ii. /g/ is a voiced velar plosive .e.g., gear, gallery, giant, leg, etc</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ /s/ and /z/ <p>i. /s/ is a voiceless alveolar fricative. e.g. see, soup, sit, toss, peace, etc.</p> <p>ii. /z/ is a voiced alveolar fricative, e.g. visit, dozen, zero, etc.</p>	<p>Relational Processes of identified and identifier type</p>	<p>Definition/ Description/ Explanation of concepts by the teacher under Lesson presentation.</p>	
<p>Presentation:</p>			
<p>Step 1</p> <p>Teacher <i>revises</i> the previous lesson and <i>asks</i> the students to <i>mention</i> their month organs.</p>	<p>Verbal processes</p>	<p>Instance of Performance by the teacher</p>	
<p>Step 11</p> <p>Teacher <i>introduces</i> the new topic to the students.</p>	<p>Material/Verbal Processes</p>	<p>Instance of Performance by the teacher</p>	
<p>Step 111</p> <p>Teacher <i>pronounces</i> the sounds and <i>describes</i> how they are produced.</p>	<p>Verbal Process</p> <p>Behavioural Process</p>	<p>Instance of performance by the teacher and the students.</p>	<p>Verbal/ Material processes = Learned Behaviors</p>
<p>Step 1V</p> <p>Teacher <i>asks</i> the students to demonstrate how the sounds are pronounced in their oral cavities and pronounce correctly.</p>	<p>Verbal process</p>	<p>Instance of performance by the students.</p>	<p>Verbal Process = Learned Behavior</p>
<p>Evaluation:</p> <p><i>Indicate</i> whether the following sounds are voiced or voiceless and <i>write</i> 5 words for each :/s/, /t/, /d/, /g/, /k/.</p> <p>ii. <i>Use</i> each word to construct a sentence.</p>	<p>Behavioral/ Material / Processes</p>	<p>Instance of Performance by the students</p>	<p>Material Processes = Learned Behaviors</p>
<p>Assignment:</p> <p><i>Do</i> the exercise on page142 of Students' Companion on Oral English.</p>	<p>Material/ Verbal Process</p>	<p>Instance of performance by the students</p>	<p>Material Processes = Learned Behavior</p>

16 DISCUSSION OF FINDINGS

Table 1 above shows the Transitivity processes as appeared in the lesson plan. As can be seen under lesson objectives, the verbs *recognize* (mental process), *pronounce* (verbal process), *differentiate* (behavioural process), *write* (material process) are realized as verbal and material processes resulting in learned behaviours under evaluation. Likewise under lesson presentation Step I, verbs such as: *revises*, *asks*, *to mention* are verbal processes. In Step II, the verbs: *introduces*, and Step III, *pronounces* are verbal processes while the verb *describes* is behavioural. In describing sounds, certain behaviours could be exhibited in an attempt to produce the sounds and in Step IV, the verb *asks* (verbal process) also features to elicit information from the students. These are the activities expected to be carried out and behaviours to be exhibited by the teacher and the students during the actual lesson presentation. All these are summarily realized as verbal and material processes under evaluation resulting in learned behaviours.

In evaluating the lesson, the verb *indicate* expresses an interface between material and behavioural processes), which is demonstrated by the students through actions, resulting in learned behaviours, which are the evidences that the instructional objectives are attained. Likewise, under assignment, the verb *do* (material process) involves physical activities assessing that the learning outcomes.

Table 2: Classroom Observation A: Process Types of the Transitivity System in the Actual Lesson Presentation (SS1).

Relational Process	Material Process	Mental Process	Existential Process	Behavioural Process	Verbal Process	Total
17(42.5%)	11(27.5%)	6(15%)	6(15%)	5(12.5%)	4(10%)	40

It can be seen from the table above that the actual lesson presentation was very brief. Evidently, the process types used were low in quantity. Out of 40 processes recorded, relational process accounted for 17(42.25%), material process 11(27.5%), mental process 6(15%), existential process 6(15%), behavioural process 5(12.5%), and verbal process 4(10%).

Introduction:

The teacher introduced the lesson by saying –*We want to contrast* some consonant sounds.. which implies that certain actions and behaviours will be displayed.

Teacher: How many sounds *do* we *have* in English? –Relational process-possessive.

Students: 44 sounds.

Teacher: How many consonant and vowel sounds?

Students: 24 consonants and 20 vowels.

Presentation:

Teacher: Consonant sounds *are* the sounds produced with completely or partly stopping the flow of air being breathed out through the mouth. Consonant sounds *are* either voiced or voiceless, depending on whether there *is* an obstruction to the flow of air or not –Relational and existential processes.

Teacher: Let's *contrast* some of them... (the teacher *called* a student) Behavioural/ verbal processes.

Teacher: Pronounce these sounds /p//b/. /k//g/, /z/ /s/ (verbal process)

Student: (responded correctly) behavioural processes

Teacher: (a round of applause). Now, *mention* examples of the words in which these sounds occur. (Verbal).

Students: pen, bag; keg, gun; zip, seat (behavioural process)

Teacher: Correct! These sounds *are* bilabial; the two lips *come* in contact at their production. (Relational & behavioural processes).

Evaluation:

Teacher: Use the words in which these sounds occur to construct 3 sentences each. (Learned behaviours)

Table 3: Text B: Process Types of the Transitivity System in Lesson Note B (SS11).

Lesson Plan	Process Types	Instructional Events	Process Types at Performance
Topic: Vocabulary Development on Building and Building Construction			
Objectives: i. <i>Mention</i> words that are related to building. ii. <i>Give</i> the meanings of the words. iii. <i>Use</i> each of the words appropriately in sentences.	Verbal process Behavioral process Behavioral Process	Instance of Performance at Evaluation	Verbal/ Behavioral Processes
Previous Knowledge: Students can <i>recognize</i> their school buildings and residential apartments	Mental Process	Instance of performance at the introduction stage	

<p>Contents: Building <i>is</i> a closed structure with wall and a roof. Construction <i>is</i> the art of building something typically a large structure. structure- the trade of building structures.</p> <p>Associated words:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Site- This <i>is</i> the location of the building under construction. ■ Site foreman- He/she <i>is</i> a professional who supervises the work of building. ■ Architect- A professional who designs a building or other structures. ■ Pillar- A large vertical cylindrical structure used to support a building. ■ Trench- A long narrow ditch or hole dug in the ground. 	Relational Processes	Description/ Definition/ Explanation of concepts under lesson presentation by the teacher.	
Presentation:			
<p>Step 1</p> <p>Teacher <i>takes</i> the students through the previous topic and <i>introduces</i> the new one by asking them to <i>look</i> around the school premises and <i>identify</i> a building.</p>	<p>Mental Process</p> <p>Verbal process</p> <p>Mental process</p> <p>Behavioural Process</p>	Instance of performance by the teacher.	
<p>Step 11</p> <p>Teacher <i>explains</i> to the students, words or registers that are associated with building and <i>points</i> at some in the school premises.</p>	<p>Verbal process</p> <p>behavioral process</p>	Instance of performance by the teacher.	
<p>Step III</p> <p>Teacher <i>writes</i> the words and their meanings on the chalkboard for the students to master the spellings.</p>	Material process	Instance of performance by the teacher.	
<p>Step IV</p> <p>Teacher <i>asks</i> the students to give more examples and <i>write</i> them on the chalkboard.</p>	<p>Verbal process</p> <p>Material process.</p>	Instance of performance by the teacher and the students.	Material process= Learned Behaviors
<p>Evaluation:</p> <p><i>Write</i> 10 words associated with building and <i>use</i> them to make 10 correct sentences.</p>	Material Process	Instance of performance by the students	Material process= Learned behavior
<p>Assignment:</p> <p><i>Do</i> exercise 7 of page 28 Essential English for Senior Secondary Schools</p>	Material process	Instance of performance by the students	Material process= learned behavior

Table 3 above presents the process types of the Transitivity system as used in the lesson note preparation of the SS3, the objections are stated using the verbs *mention*

(verbal process), *give* (behavioural process) and *use* (behavioural process) which are also realized as learned behaviours at the end of the lesson. Learned behaviours are demonstrated through actions, spoken or written expressions and demonstrations. In Step I, The verb *takes* is a mental process as used in the lesson note. Taking them through the previous lesson could involve the ability to recall, recognize, recite, etc. while the verbs *introduces*, *look* and *identify* are verbal, mental and behavioural processes respectively. Under Step II, the verbs *explains* and *points* are verbal and behavioural processes, carried out by the teacher. In Steps III, IV, Evaluation and Assignment, the verbs: *asks* (verbal process), *writes* (material process), *write* (material process) and *do* (material process) are instances of performance by the teacher and the students in the course of lesson presentation, each of the Steps requires corresponding actions and behaviours of the students depending on the processes involved.

Table 4: Classroom Observation B: Process Types of the Transitivity System in the Actual Lesson Presentations.

Relational Process	Material Process	Verbal Process	Existential Process	Behavioural Process	Mental Process	Total
36(32.14%)	28(25%)	24(21.43%)	-	24(21.43%)	-	112

Table 4 shows the frequency of occurrences of the process types used in the second lesson presentation. Relational processes recorded the highest frequency rate of occurrences. i.e. 36(32.14%) out of 112 instances of processes, followed by material process 28(25%), verbal process 24(21.43%) and behavioural process 24(21.43%) while existential process was not used at all.

Introduction:

The teacher introduced the lesson by asking the question – *Who has been* to a site where building takes place before?-- Circumstantial relational process

Student: Hand **raised**. (behavioural)

Teacher: What *did* you see there? (mental process)

Student: There *was* a landmark and a drawing of what to be built on the site. (existential process).

Teacher: And what *is* that? That *is* a plan. (relational process) eh? Continue.

Student: There I saw blocks, bags of cement, sand, gravel, (mental process)

Presentation:

Teacher: That *means* something is about to take place (relational process). So, errh... *sit* down. (material process). – A round of applause for her. When building *is* about to take place there *will be clearing* of the site. There *would have* a plan of the structure to build on the site (existential process). There *must be* supply of different materials such

as cement, sand, blocks, planks, granite, etc. (existential process). Where we are now *is* a building, your house *is* a building. (relational process).

Teacher: Open your Course Book to page 24, instead of (Turn your Course Book to page 46) Behavioural processes. There, you *can* see a diagram (mental process). That is an ongoing building project (relational process).

Students: responded.

Teacher: On page 26 too, what *can* you see? (mental process)

Students: Huts

Teacher: *Do* we see them around here? (mental process)

Students: No! We can only see them in the rural area. (mental process)

Evaluation:

Teacher: On page 28, you *will* see a register; the vocabulary *is* on building. (mental & relational processes). *Mention* the words related to building (verbal process/ behavioural process).

Students: blocks, pillar, blocks, site, site foreman, window...

Teacher: You *will do* the exercise on page 28. There *are* words related to building. *Give* the meaning and *use* them in sentences.

The processes at this stage are material processes resulting in learned behaviours.

17 THE TRANSITIVITY SYSTEM AND ITS IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

The goal of teaching and learning in any classroom situation is effective dissemination of knowledge which is realizable through the use of appropriate methods and choice of language in transferring knowledge. The realization that there are specific verbs to convey meaning at each stage of lesson preparation and presentation makes the process a resourceful one. In consonance with Sinclair and Coulthard's (1997) assertion, a three tier approach-beginning-middle-end- focus on the distinct moves that take place in discourse which is considered as question-answer-comment in the classroom environment. Interestingly, this approach runs through every stage of the lesson presentation with the use of the transitivity processes.

The introduction stage is the point in the lesson where instructional events to arouse the interest of the students are presented. At this stage, the students are motivated as the teacher induces them to be attentive and learn. The inductive devices in this case include recall of the previous knowledge which is done through the use of mental

processes, asking proactive questions through verbal processes and doing something unusual, using material processes, to drive home the topic he intends to teach, then by telling them what is/was/ has been or will be in existence through existential processes.

At the presentation stage, the new material to be learned are introduced; this involves presentation, description, exposition and explanation on the part of the teacher, and his principal function is to draw the attention of the students to the important features of the topic/ material to be learned. This is done mostly through the relational processes by describing the features (relational processes), and displaying, through physical activities and behaviours (material and behavioural processes), to ensure a form of encoding that will enable learners to recover what they have learned (Adegbehin, 1995).

The application stage is the point in the lesson where the teacher can sufficiently make use of material, mental and verbal processes because all these processes result in learned behaviours. The students will have the opportunity to demonstrate what they have learned and this will definitely provide the teacher opportunities to test the students on the newly acquired skills in order to use them in normal situations.

Evaluation stage measures the performance goals to determine whether the desired state has been achieved in learners. At this stage, material, mental and verbal processes mostly come into play resulting in learned behaviours.

18 CONCLUSION AND RECOMMENDATION

This study was carried out to examine the process types of the transitivity system of Halliday' Systemic Functional Linguistics in classroom instructions. It has been proved through the findings that the effectiveness of the use of language, which is predicated on the interaction of the six process types enhances teaching and learning in an ESL classroom. From the instructional objectives to evaluation, the elements of ideational meta function are reflected in the teacher-student interactions which capture the whole essence of imparting and acquiring knowledge through *being, doing, sensing, feeling, thinking* and *existing*. The study therefore recommends that the functional approach is the most effective and resourceful method of language, and the onus is now on teachers of English as a Second to equip themselves with this functional approach to language teaching.

REFERENCES

Adegbeyin, A.A. (1995). Syllabus, Scheme of Work, Lesson Plan, Lesson Note and Lesson Content. In R.A. Alani, O.G. Oduyemi, & A.A. Agagu (Eds) *Methodology Courses: Readings in Subject Methods*. Ijebu-Ode: Olaf Associates, 8-21.

- Adegbeyin, A.A. (1995). Syllabus, Scheme of Work, Lesson Plan, Lesson Note and Lesson Content. In R.A. Alani, O.G. Oduyemi, & A.A. Agagu (Eds) *Methodology Courses: Readings in Subject Methods*. Ijebu-Ode: Olaf Associates, 8-21.
- Bakuuro, J. (2017). Demystifying Halliday's meta-functions of language. *International Journal of Language and Literature* 5(2) 211-217. <https://doi.org/10.15640/ijll.v5n2a21>
- Bavali, M.& Sadighi, F. (2008). Chomsky's universal grammar and Halliday's systemic functional linguistics: An appraisal and a compromise. *Pan- Pacific Association of Applied Linguistics* 12, 11-28.
- Berry, M. (1975). *An introduction to systemic linguistics: Structures and systems*. B.T. Batsford Ltd.
- Bloor, T. & Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A hallidayan approach*. Arnold.
- Bloor, T. & Bloor, M. (2014). *The functional analysis of English* (2nd Edition). Arnold Publisher.
- Bughra, N. R. & Abdulkarim, F. J. (2017). A linguistic analysis of Halliday's systemic-functional theory in political texts" *Number extension* 220(1) 1-22. <https://www.iasj.net/iasj/download/dc9d2131dd53f9e4>
- Chapelle, C.A (1998). Some Notes on System Functional Linguistics. Retrieved February 22, 2023, from <http://www.isfla.org/Systemics/documents/chapelle.html>
- David B. (2002). *Systemic functional linguistics as a model for text analysis*. Retrieved February 22, 2023, from <http://www.journals.openedition.org/asp/1584>: DOI: <http://doi.org/10.4000/asp.1584> pp-1-10
- Davies, E. C. (2014). A retrospection view of system functional linguistics with notes from a parallel perspective. *Functional Linguistics: Springer Open Journal*, 1:4 <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/4> pp.2-11
- Hafiz, A. B. (2012). Analysis of Thank you M'am: Halliday'smetafuctions. *Academic Research International* 2(1), 728-732. www.journals.savap.org.pk
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold Publishers Ltd.
- Halliday, M.K.A. (1994). *An introduction to functionalgrammar* (2nd Edition). Edward Arnold.
- Halliday, M.K.A. & Matthiessen, M.I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd Edition). Arnold.
- Halliday, M.K.A. (2007). *Language and education*. Continuum.
- Halliday, M.K.A. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M.K.A. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th Edition). Edward Arnold.
- Ihsan, A. A. M., Ayesha M. & Mahnoor, B. (2021). A study of the ideational function in systematic functional grammar: Transitivity analysis of Nelson Mandela's speeches. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology*, 18(7) 2510-2519.
- J., & Homberger, N.M. (Eds), *The Encyclopedia of Language*. Newyork: Springer, 261-272.
- Jocuns, A. (2012). Classroom Discourse. <https://www.researchgate.net/publication/277705248>. 1-7.

- Korkut, P. & Ertas, A. (2016). The Interactional Features of English Classroom Discourse in the Mugla Context. *The Journal of Quality in Higher Education*. 3(1) 40-51.
- Korkut, P. & Ertas, A. (2016). The Interactional Features of English Classroom Discourse in the Mugla Context. *The Journal of Quality in Higher Education*. 3(1) 40-51.
- Lai, Y. Win (2021). Construction of the transitivity system of Myanmar. *Journal of World Languages* 7(1) 156-198. <https://doi.org/10.1515/jusl-2021-0008>
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge University Press.
- Marbun, L, A. Y. (2016). Process types of transitions systems in the National Geographic's Articles.
- Marttin, J.R., Matthiessen, M.I.M, & Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. Arnold.
- Mohammed R. B. (2011). Analyzing clause by Halliday's transitivity system. *Journal Ilmusastra* 6(1) 22-34.
- Naeem F., Farheen, A. H. & Zawar, H. S. H. (2018). Transitivity template in news reports. *NUML Journal of Critical Inquiry* 16(1) 1-46. <https://www.numl.edu.pk/journals/subjects/1566298741article%204.pdf>
- Ogunsiji, A. (2005). Apposition and transitivity as narrative strategies in Soyinka' Ake, Isara and Ibadan. *Journal of the Nigerian English Studies Association* 1 (11) 1, 24-37.
- Sihura, M. (2019). Transitioning process in frozen movies: A study of Systemic Functional Grammar" *International Journal of Systemic Functional Linguistics* 2(2) 79-85. <https://ejournal.usamadewa.ac.id/index.php/ijsfl>
- Soyinka, W. (1988). *The Trials of Brother Jero*. Spectrum Book Ltd.
- Supriya S, S. (2019). M.A.K Halliday's transitivity - An overview. *International Journal of English Language Literature in Humanities* 7, (1), 59-80. <https://ijelh.com/OJS/index.php/OJS/article/view/6277/5279>
- Suswanto, I. M. S. (2019). A systematic functional linguistic analysis of the transitivity in Jokowi's new vision speech. *Cahaya Pendidikan*, 4(2), 51-61.
- Tengku, T. Z., Tengku S. S., Nurlela & Mohammed Y. (2018). Process types of transitivity system in English department students' narrative texts. *Advanced in Social Science Education and Humanities Research*. 276, 149-153 <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Edward Arnold Publishers Ltd.
- Tsui, A. B. M. (2008). *Classroom Discourse: Approaches and Perspectives*. Cenos.
- Wada, R. S., Wappa, J. P. & Bitrus I. (2019). An analysis of the meta-functions of language of selected nigerian newspaper headlines. *International Journal of English Literature and culture* 7(4) 79-84. <http://www.academicresearchjournals.org/IJELC/index.htm>
- Wael, A. A. (2016). An introduction to Halliday's systematic functional linguistics. *Journal for the Study of English Linguistics* 4(1) 70- 76.
- Wallwork, J.F. (1985). *Language and linguistics: An introduction to the study of language*. Heinemann.

CAPÍTULO 3

EL USO DE LA HERRAMIENTA PIXTON EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Data de submissão: 20/06/2023

Data de aceite: 06/07/2023

Lic. Bertha Guadalupe Rosas Echeverría¹

Mtra. Carmen Reyes Márquez²

Lic. Angel David Bustos Nuñez³

Ing. Elías Vicente González Herrera⁴

RESUMEN: En esta ponencia se aborda el papel primordial de la tecnología en el ámbito educativo durante la contingencia debido a la pandemia por COVID 19. Durante esta contingencia los maestros tuvieron que mudarse al ámbito virtual. Acostumbrados a dar clases presenciales, los maestros debieron de capacitarse en diversas herramientas para

¹ Bertha Guadalupe Rosas Echeverría es Licenciada en Lengua Inglesa y Docente de Inglés y Japonés en el centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica brosas@uv.mx. (autor corresponsal)

² La Mtra. Carmen Reyes Márquez es licenciada en Lengua Inglesa y Lengua Francesa con Maestría en Ciencias de la Educación. Es docente de Inglés y Francés en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

³ El Lic. Angel David Bustos Nuñez es Licenciado en Lengua Inglesa y Docente de Inglés en el centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

⁴ El Ing. Elías Vicente González Herrera es Ingeniero Mecánico Eléctrico y Docente de Inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

poder impartir sus experiencias educativas de manera virtual. De toda la gama de herramientas utilizados por los docentes para enriquecer sus clases, en este trabajo abordaremos el uso de Pixton. También abordaremos nuestra experiencia como docentes utilizando Pixton con nuestros alumnos universitarios en la enseñanza de idiomas extranjeros, en nuestro caso específico, del idioma inglés.

PALABRAS CLAVE: TICS. Comics. Pixton. Enseñanza de Inglés.

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la escritura es una habilidad de suma importancia, pero difícil para los estudiantes. De acuerdo con Darus y Ching (2009) la escritura es la más compleja de las cuatro habilidades del inglés, pero a la vez un aspecto fundamental en el dominio de un idioma extranjero.

Considerando la importancia de esta habilidad, es necesario que el docente cuente con los recursos y estrategias necesarios que permitan tanto la enseñanza como la práctica de dicha habilidad y que se encuentren ligados al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICS). Debido a la pandemia por COVID19 los docentes se han visto en la

necesidad de capacitarse en el uso de dichas tecnologías para poder enriquecer sus experiencias educativas en línea y cumplir con los aprendizajes esperados. En este nuevo enfoque basado en el uso de las TICS el docente ha dejado de ser el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje para convertirse en un facilitador. Es decir, los usuarios de las tecnologías se convierten en creadores de contenido que son capaces de interactuar y colaborar entre sí para aprovechar el potencial del Internet como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente.

Existen varias estrategias y herramientas tecnológicas que los docentes pueden usar para enseñar las habilidades de escritura de inglés de manera más efectiva. Una de esas estrategias es el uso de comics digitales para practicar la habilidad de la escritura por medio de la tecnología.

2 COMPONENTES BÁSICOS DE UNA HISTORIETA O COMIC

De acuerdo con Ditmar (2012) los comics digitales son secuencias de imágenes en movimiento acompañadas de efectos de audio o narraciones multimedia.

Una historieta cuenta con varios elementos básicos que componen su estructura a saber: personajes, escenario, situación, globos, onomatopeyas, y paneles o cuadros. Los personajes pueden ser personas, animales o cosas, frecuentemente son presentados con características humanas. El escenario: contexto o sitio donde sucede la historia, el cual puede ser cambiante o fijo. Si los personajes del comic aparentan que están caminando, el escenario debe ir cambiando. Si están detenidos el escenario debe permanecer fijo. La situación o conflicto: es el elemento que pone en marcha a la trama. Aun cuando se le puede llamar conflicto, este no tiene que ser necesariamente violento. Los globos: también conocidos como burbujas, son como su nombre lo indica, figuras de formas variables que contienen el dialogo de los personajes. Pueden tener varias formas, las cuales cambian dependiendo del tipo de dialogo del personaje (idea, dialogo, normal o grito). Los paneles o cuadros: son marcos rectangulares o cuadrangulares que contienen los dibujos de la tira cómica.

Los comics son el resultado de dos elementos básicos en la escuela y en el proceso de aprendizaje: textos y dibujos. La presencia de dibujos hace que los alumnos los perciban como algo atractivo, mientras que el texto puede variar en complejidad todo lo que sea necesario. Estas características convierten la narración grafica en una excelente herramienta para transmitir contenidos educativos. Además, los comics pueden crear entornos de aprendizaje significativos que permiten a los estudiantes diseñar contextos basados en sus propias personalidades y valores. Por otra parte, Yunus (2012) señala que los comics usados como herramientas de aprendizaje podrían ser una forma efectiva

de enseñar la escritura a estudiantes con bajos niveles de dominio del idioma inglés. Además de que convierte a la escritura en una experiencia divertida y motivadora para los estudiantes.

3 PIXTON COMO HERRAMIENTA PARA CREAR COMICS DIGITALES

Entre las herramientas de software que permiten crear comics se encuentran Pixton, ToonDoo y StoryBird, las cuales son de fácil uso y acceso. Para el propósito de este estudio solo nos enfocaremos en la herramienta Pixton.

Esta herramienta funciona en todos los navegadores y plataformas modernas MAC, Windows, Chromebook, Linux, iOS y Android. Fue creada por Clive y Daina Goodinson, un equipo de marido y mujer. Pixton ofrece una amplia gama de plantillas al usuario, gracias a su amplia galería de viñetas en formato de comic y la gran variedad de personajes, fondos historiadados de temáticas diversas, artículos decorativos para complementar y completar la escena, etc. La herramienta también permite al usuario integrar sus propias imágenes, dando la posibilidad de subir sus creaciones a la red para incrustarlas en la presentación, con amplias posibilidades de edición y modificación. Es posible guardar las creaciones que hace el usuario e incluso, con contraseña. Las tiras cómicas pueden publicarse apareciendo en la lista de la sección “comics” del programa y pudiendo ser filtradas, así como visualizadas y comentadas por cualquier usuario. Una de las ventajas que ofrece esta herramienta de software es una licencia gratuita, aunque con un uso limitado en algunas funciones.

Esta herramienta empezó como muchas enfocada solamente al uso recreativo, pero debido a que la cantidad de docentes que la utilizaban como un apoyo para sus clases fue creciendo, Pixton decidió lanzar una versión para el ámbito educativo y así surgió Pixton para escuelas. En la actualidad, Pixton ofrece tres plataformas de trabajo distintas, según el uso que se le requiera:

- Pixton para divertirse- Plataforma orientada al ocio y disfrute del usuario.
- Pixton para negocios- Finalidad empresarial, circunscrita al ámbito de marketing y la comunicación.
- Pixton para escuelas- Con finalidad educativa y pedagógica, ofreciendo diversas acciones que facilitan el trabajo y adecuación de la aplicación en el aula. Su uso facilita el trabajo tanto individual como colectivo en el aula, pudiendo ser aplicable a cualquier materia, dada la gran cantidad de recursos que posee. Según quien utilice esta plataforma existen dos opciones: una individual, para cada maestro y otra genérica para cada centro o distrito, enfocada al uso del alumnado.

4 DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

4.1 RESEÑA DE LAS DIFICULTADES DE LA BÚSQUEDA

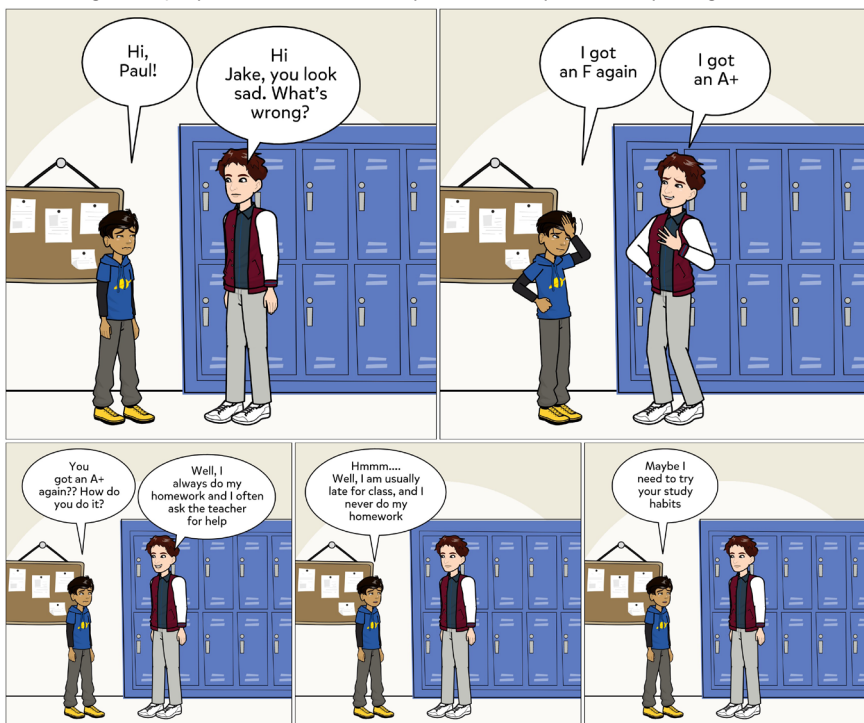
La investigación se desarrolló en dos ejes metodológicos. El primero se dedicó a revisión bibliográfica sobre el uso de los comics en la enseñanza de la escritura en el idioma inglés.

A partir de las reflexiones originadas en esta etapa la investigación se fue orientando a pensar en cual de todas las herramientas disponibles para realizar comics digitales se utilizaría para este estudio. Después de un análisis concienzudo, decidimos enfocarnos en el uso de Pixton.

El segundo eje metodológico fue el enfoque cualitativo. Esta investigación fue enmarcada dentro de dicho enfoque, ya que como Denzin y Lincoln mencionan la investigación cualitativa se enfoca en “la naturaleza socialmente construida de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que se estudia, las limitaciones situacionales que dan forma a la investigación.” (1994, p.4)

En el enfoque cualitativo se percibe el objeto de búsqueda sin la preocupación de enumerar o medir los datos recopilados. Se obtienen datos descriptivos mediante contacto directo o interactivo del investigador con la situación que es objeto de estudio.

Figura 1- Ejemplo de material realizado por el maestro para ilustrar punto gramatical.



4.2 DESARROLLO

Tal como se ha mencionado previamente, el objetivo principal de este estudio es destacar la importancia del uso de los comics para el desarrollo de la habilidad escrita en la enseñanza del inglés. Así mismo se describen las estrategias empleadas a través del uso de la herramienta Pixton como complemento interactivo de las clases en línea. Para el desarrollo de estas actividades se trabajó con 13 alumnos de cuarto nivel de inglés del Centro de Idiomas. Debido a que este semestre se trabajó de manera virtual, los alumnos entregaban sus trabajos por medio de la plataforma educativa de Google Classroom.

Al inicio de este estudio se les preguntó a los alumnos que tipo de herramientas tecnológicas habían usado para escribir en inglés. La mayoría de los estudiantes (80%) respondió afirmativamente. Con respecto a las herramientas más comunes utilizadas por los docentes para enseñar a escribir fueron las siguientes: presentaciones de PowerPoint, documentos compartidos en línea, foros, redes sociales, videos y grabaciones de audio.

El modo de trabajo fue el siguiente: La maestra explicó algunos temas gramaticales o culturales utilizando comics creados por ella misma utilizando la herramienta Pixton. Después de que el docente utilizaba el comic para explicar punto gramatical, reforzaba la gramática con ejercicios y finalmente para que el alumno practicara la habilidad escrita, le solicitaba que realizara sus propios comics utilizando la herramienta Pixton. Para esto, el docente primero explicaba que es un comic y sus características y finalmente, realizaba una demostración de cómo utilizar Pixton, enviaba tutoriales de YouTube o de otros medios para que el alumno se familiarizara con el uso de dicha herramienta o resolvía sus dudas al respecto en asesorías individuales. Los estudiantes crearon sus cuentas y diseñaron un total de 5 tiras cómicas cada uno de acuerdo con temas establecidos en la planeación docente. Estas actividades fueron presentadas y explicadas en clase por los estudiantes, quienes recibieron la posterior retroalimentación del docente. Finalmente, se aplicó un cuestionario a los alumnos que permitió conocer su percepción con respecto al uso de los comics digitales creados con Pixton como recurso para desarrollar la habilidad escrita.

Figura 2- Ejemplo de material realizado por el alumno utilizando la herramienta Pixton.

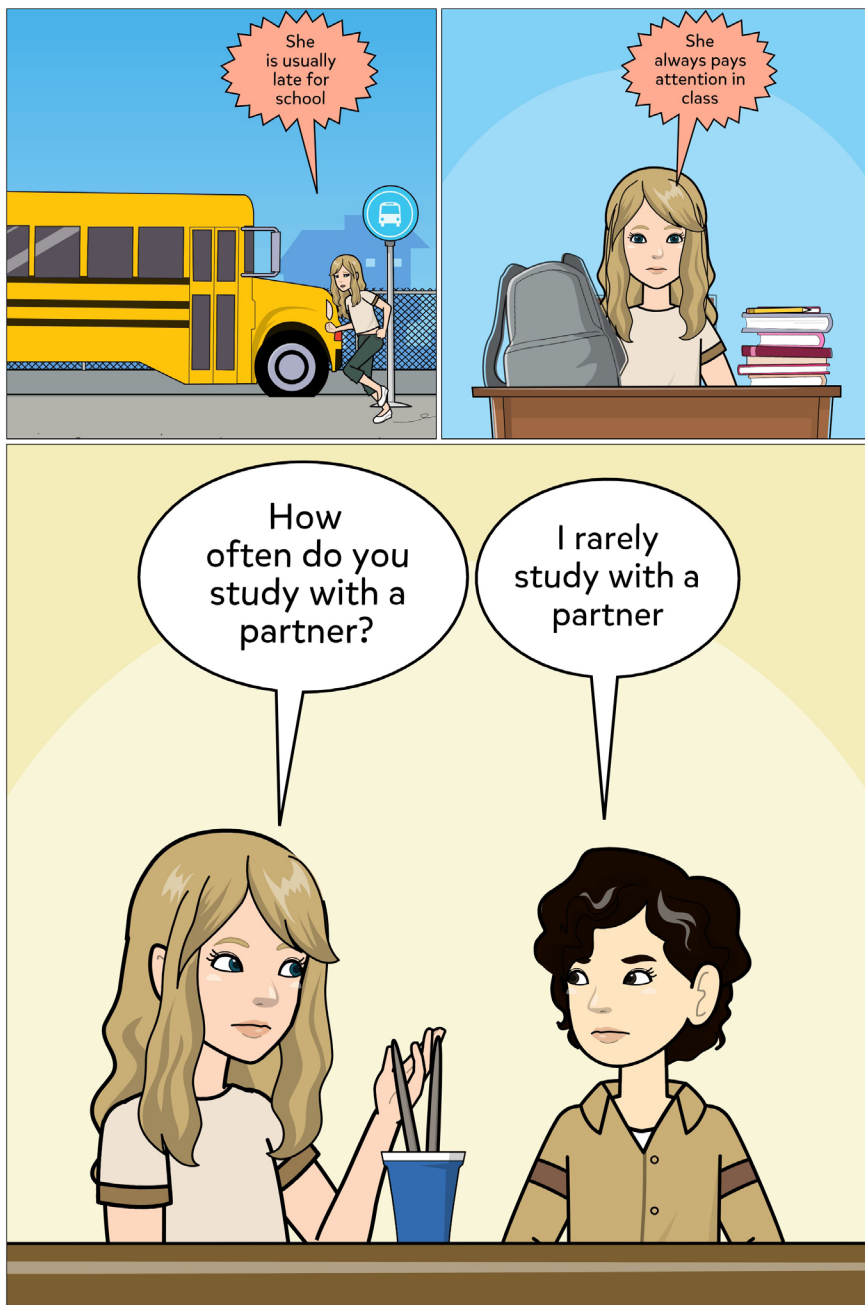


Figura 3- Ejemplo de material realizado por el alumno utilizando la herramienta Pixton.



5 COMENTARIOS FINALES

5.1 RESUMEN DE RESULTADOS

La mayoría de los estudiantes señalaron que los comics digitales les ayudaron a escribir correcta y coherentemente, además de que les permitió practicar la gramática y el vocabulario. Esto apoya lo planteado por Megatawi y Anugerahwati (2012), quienes afirman que el uso de los comics puede ayudar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a generar y organizar ideas, así como a usar la gramática, el vocabulario y la puntuación más apropiados. Los aprendientes afirmaron que el uso de la herramienta Pixton tanto por el docente como por ellos mismos les permitió participar más efectivamente en las actividades de la experiencia educativa y demostrar sus conocimientos ya que señalaron que trabajaron de forma más dinámica y fue más motivador para ellos que si solo realizaban ejercicios del libro.

5.2 CONCLUSIONES

La educación superior exige un proceso de escritura académica de alto nivel en el que debe existir una apropiada organización de ideas y un uso óptimo de la gramática y vocabulario de una lengua extranjera. Es así como la planeación y aplicación de diversos tipos de actividades mediante el uso de la herramienta Pixton ayudaron a los estudiantes a mejorar significativamente sus habilidades para escribir en inglés con relación a su nivel.

En un mundo donde cada día lo virtual cobra más importancia y el uso de las TICs va ganando terreno en el ámbito educativo, el uso de estrategias como el diseño de tiras cómicas virtuales para aprender un idioma extranjero, en este caso inglés, ha demostrado ser eficaz. En este sentido, la presente investigación demuestra que, gracias a los comics digitales, los estudiantes se involucraron en actividades dinámicas e interesantes a través de las cuales pudieron crear sus propios escenarios, personajes e historias. Por lo tanto, se evidenció una notable motivación y desarrollo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de escritura de los estudiantes.

NOTAS BIOGRÁFICAS

La **Lic. Bertha Guadalupe Rosas Echeverría** es docente de inglés y japonés en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica- Tuxpan, también es directora de la licenciatura en inglés en la UPAV. Ha tomado diversos cursos de formación docente en diversas instituciones y también ha participado en la publicación de diversos artículos y ponencias de forma nacional.

La **Mtra. Carmen Reyes Márquez** es profesora de inglés y francés en diferentes niveles en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana zona Poza Rica- Tuxpan. Estudió maestría en Ciencias de la Educación, la licenciatura en Lengua Francesa y la licenciatura en Lengua Inglesa. Ha tomado cursos de formación docente en diversas instituciones y también ha participado en la publicación de diversos artículos y ponencias a nivel nacional.

El **Lic. Angel David Bustos Núñez** es licenciado en Lengua Inglesa y docente de inglés en el centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica- Tuxpan. Ha tomado diversos cursos de formación docente en diversas instituciones, así como también ha participado en la publicación de diversos artículos y ponencias de manera nacional.

El **Ing. Elías Vicente González Herrera** es docente de Matemáticas, Física e Inglés en el Centro de Idiomas Poza Rica-Tuxpan y en el Colegio Salvador Díaz Mirón. Cursó la licenciatura en Ingeniera Mecánica Eléctrica en la universidad veracruzana, posteriormente realizó dos estudios de posgrado obteniendo el título de maestro en desarrollo pedagógico y maestro en enseñanza del inglés.

REFERENCIAS

Cabrera-Solano, P et al. "The Impact of Using Pixton for Teaching Grammar and Vocabulary in the EFL Ecuadorian Context. Teaching English with Technology", 18(1), 53-76, 2018.

Darus, S., y Ching, K. "Common errors in written English essays of form one Chinese students: A case study". European Journal of Social Sciences, 10(2), 242-253, 2009.

Ditmar, J. "Digital comics" *Scandinavian Journal of Comic Art: SJoCA*; 2(1), 82- 91, 2012.

Inge, T. "Comics as Culture" Jackson: University Press of Mississippi, 1990.

Megawati, F. y Anugerahwti, M. "Comic Strips: a study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian EFL students" *Teflin Journal*, 23 (2), 183-205.

Munguía Vásquez, Renee Denisse et al. "Elaboración de historietas para la enseñanza del inglés por medio de computadora", *Mextesol Journal*, Volume 35, Number 1, 2011.

Ochoa Cueva, César et al. "Tiras cómicas digitales para la enseñanza de escritura en inglés como lengua extranjera en la educación superior". *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica. Volumen VII* 115-127, 2019.

Yunus, M Salehi, H. y Embi, M "Effects of using digital comics to improve ESL writing" *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4 (18), 3462- 3469, 2012.

CAPÍTULO 4

LAS ABEJAS LABORIOSAS DE LA CASA - REFLEXIONANDO DESDE EL CUERPO¹

Data de aceite: 24/07/2023

Regina Katz²

Fundación “Facilitar”
Asistente de Psiquiatría Infantil
Profesora de Expresión y
Lenguaje Corporal
Mediación Pedagógica
Quito, Ecuador
<https://www.reginakatz.com>

RESUMEN: Trabajo elaborado en Abril del 2020, (al inicio de la pandemia Covid). La casa es el cuerpo habitado. La propuesta surge durante aquellos momentos en los que el desconcierto y la presencia de ciertas rutinas vinculadas a la salud, prevalecen y demandan. Ello, a su vez, propicia el re-pensar la educación

¹ Artículo de reflexión. Abril del año 2020/2023.

² Regina Katz, argentina, residente en Quito, Ecuador. Consultora en mediación pedagógica, enfoques sociales y comunicacionales referidos a la niñez, la adolescencia, la mujer, la familia y el entorno barrial para distintas instituciones y organismos nacionales y latinoamericanos. Escritora, autora de varios libros, audiolibros y conversatorios motivacionales en los que se abordan temáticas vinculadas a la educación, la mediación pedagógica, la incentivación lectora, la creatividad, los derechos humanos, otorgando un especial énfasis al reconocimiento de la situación, el bagaje y la sensibilidad de la niñez. Facilitadora de Talleres de capacitación en las áreas de la psicomotricidad, los lenguajes expresivos y la comunicación. Página web: <https://www.reginakatz.com>

y surgen inquietas indagaciones acerca de la vida diaria. Las reflexiones emergen de las vivencias transitadas y se encaminan a proponer a la docencia, a los padres y a las madres de la familia y, fundamentalmente, a la Niñez el prestar privilegiada atención a sus manos - expresión del cerebro - , es decir, a aquéllas laboriosas abejas de la casa del cuerpo que respaldan los aprendizajes, potencian la comunicación, reivindicando los saberes y rescatan las posibilidades esperanzadoras del bienestar humano. El re-pensar la realidad es el principal nutriente que desencadena, sostiene, ilumina y, al mismo tiempo, justifica el sentido y soporte de este documento.

PALABRAS CLAVE: Comunicación y Encuentros. Mediación pedagógica. Re-pensar la educación.

1 VERTIENTES CON-JUGADAS

La educación, como construcción de aprendizajes y la participación, en tanto sentido de presencia, se suceden en un entramado de saberes que, **con-jugadas**, constituyen la Pedagogía de los Encuentros, enfoque que sustento como resultados de vivencias, reflexiones, eventos de capacitación y libros publicados en los que se destacan los vínculos de personas, de cuerpos, de miradas, de latidos, de voces, de rostros que contienen

nombres, trayectorias e historias, cuyo entramado de experiencias y saberes conforman la existencia humana.

La **Pedagogía de los Encuentros** se fundamenta en privilegiar el énfasis en el estilo de **relación** construida de manera bi-direccional desde y entre personas, grupos y comunidades que aprenden. Esta proposición se articula además, con el **paradigma** de persona y actor social desde el cual se destaca el rol participativo y protagónico de los niños y los jóvenes en la ruta de la construcción y defensa de sus derechos.

Desde esa visión postulo el **reconocimiento** de la **actoría social** cuyos supuestos sostienen que se aprende en todo lugar, al interactuar en y desde distintos **entornos sociales** como son la escuela, la familia, el barrio, el centro de salud, la casa comunal, la calle, la plaza, el centro cultural, el museo, la comunidad.

El **sentido** del encuentro, por otra parte, considera la posibilidad de construir un saber, una noción, un sentimiento, en una fluida relación de dar y de recibir. Es por ello que un encuentro transparenta la comunicación, el reconocimiento y se proyecta en un iluminado tejido de actitudes de los interlocutores desde sus propias vivencias, sumadas a las que ha de **compartir y socializar** con los demás.

Un encuentro puede ser fugaz o prolongado. Masivo o individual. De reflexión o de distracción. De descubrimiento o de nostalgia. Los encuentros se hallan impregnados por múltiples sensaciones, sentimientos, formas de ver, de escuchar, de preguntar, de responder. Lo dicho conduce a una apertura de la **percepción** en la perspectiva de una activa **comprensión** de la realidad.

Es por ello que un encuentro por breve que éste sea, produce una **transformación** en uno mismo, en el otro/a, u otros y en el contexto en el cual éste se da.

Desde una visión integral los sustentos y alcances de la Pedagogía de los Encuentros resplandecen y se iluminan mediante el aprendizaje centrado en **la experiencia, la actitud mediadora, la construcción de la comunidad de aprendizaje, la interlocución y la escucha**, al facilitar el darse cuenta respecto de contenidos, formas, temas y ambientes con **significado** para quienes aprenden, en armonía con aspectos afectivos, emocionales, interactivos y del contexto socio-cultural.

Cabe destacar, además, que la mirada conceptual del enfoque se fundamenta en la **mediación pedagógica** a través de la cual se reconoce y valoriza en el colectivo la inclusión del cada uno, el otro, los otros, portadores de sabidurías, contribuciones, deseos, sueños, sin resaltar jerarquías, ni edades. Por ello la visión no impone sino que estimula y facilita el aprendizaje **entre todos**.

Dichos **disparadores temáticos** se abordan, profundizan y enhebran en el argumento completo del enfoque, el mismo que rebasa el alcance y extensión del presente artículo.

2 UNA MIRADA EN CONSTRUCCIÓN

En varios trabajos publicados planteo la dicotomía existente entre el cuerpo, la mente y el entorno, al mismo tiempo que revelo la distancia y escisión que, generalmente se da en el diario vivir, respecto de los intereses, necesidades y sueños del niño y de la niña. ¡También de los jóvenes! El presente trabajo cobija la intención de continuar construyendo desde esa línea de preocupación.

El Encuentro Pedagógico destaca y atraviesa la ruta que facilita la **expresión** a través de distintos caminos del saber que se constituyen en lenguajes visuales, sonoros, lingüísticos y corporales, potenciando las senso-percepciones, los diversos modos de comunicar y de vinculación con el mundo circundante.

Dicha sensibilización contribuye a la captación y comprensión flexible del mundo, favoreciendo procesos personales y colectivos; expresivos y creativos. Por ello se apuesta a promover, impulsar, irradiar y sostener, desde los primeros años de la vida, - la niñez -, y a través de todo su transitar, - la adultez / abuelazgo - estas capacidades transformadoras de los seres humanos, en la mira de nutrir la comunicación, el diálogo y los distintos modos de relacionarse y de aprender.

3 DESDE OTRA Y NUEVA MIRADA

3.1 PENSANDO EN LA DOCENCIA / MADRES Y PADRES DE LA FAMILIA

Desde la premisa que afirma que el cuerpo es un todo, se tejerán algunas reflexiones acerca de las manos a las que denomino “las abejas laboriosas de la casa”. Las manos intermedian entre el cerebro y el discurso. Sus funciones específicas: el tacto y la prensión les convierten en uno de los aspectos más receptivos del organismo humano que, junto con la visión, el sentido auditivo y el olfativo, concurren en forma primordial a hacer del cuerpo un medio de conocimiento y de comunicación.

Centrado en las manos, recuerdo al autor del libro “El cerebro y la mano creadora”, Paul Chauchard, quien se asombra al preguntar cómo es posible que la mano humana se haya podido devaluar tanto hasta plantear que la expresión manual se considere opuesta a lo intelectual... Y agrega: “parece incomprensible cuando la mano, delicada y perfecta, informa al cerebro y está a su servicio”.

Porque la mano, además de ser productiva, ejecutar en la manufactura, en la máquina fabril, en la confección de objetos, en la elaboración de alimentos, irradia nociones y saberes, generando un amplio abanico de oportunidades humanas. Pese a ello, resulta desvalorizada por ciertos pre-juicios al considerarla que forma parte de un

cuerpo al cual se lo fragmenta, se lo niega y en ciertos espacios hasta resulta socialmente maltratado.³ Algo parecido ocurre en la escuela donde, en ocasiones, los estereotipos presionan dando lugar a sinsabores innecesarios.

Basta recordar algunos momentos cotidianos en los que las manos - abejas laboriosas del cuerpo, dedicadas y exhaustas -, reciben innumerables demandas, representadas por un coro de órdenes:

Borra. Quita. Más arriba. Abajo. Fuerte. Despacio. Manchado. Prolijo. Al otro renglón. Sucio. Tacha. Saca. Pone.

También, aunque ya haya sido superada, se recuerda la costumbre del pasado en la que se denominaba a la mano derecha como la buena (afirmación que daba lugar a considerar que la izquierda era la mala ¿¿??) pese que, como todos lo re-conocemos, las dos se complementan, escriben, dibujan, siembran, cosechan, tejen, zurcen, hilan, lavan, tocan, crean, acarician, expresan. Son!

Aquí, las manos



Más adelante compartiré una suerte de relato, cuyo sentido dio origen a este mensaje pensando en la niñez, desde el momento actual, difícil y sensible.

Los párrafos anteriores son reflexiones generales y otras dedicadas a los docentes y a los padres de familia. La intención conjunta es la de visibilizar que, mediante el análisis y el re-conocimiento de una herramienta tan cercana, maravillosa y genuina del propio cuerpo como son nuestras manos, es posible generar una opción válida para motivar caminos educativos, como fuente nutriente de saberes y cántaro de construcción de aprendizajes.

³ Katz Regina, Los niños dicen lo que sienten –para re-pensar la escuela. UNICEF, Editorial Cicetronic, Quito, Ecuador.

4 ¿CUÁLES SON LOS ALCANCES DE ESTA PROPUESTA? ¿PARA QUÉ CREARLA?

- * Para propiciar la conciencia respecto de la unidad cuerpo, mente, entorno.
 - * Inter-relacionar lo corporal y lo intelectual desde el binomio: sensibilidad / emoción; conocimiento / aprendizaje.
 - * Re-conocer las múltiples habilidades psicomotrices y otorgar a las manos el lugar y la importancia que merecen.
 - * Re-valorizar la acción de las manos en la destreza del escribir.
 - * Recordar que, en las diferentes culturas, se escribe con jeroglíficos y espacialidades distintas y valederas.
 - * Jugar y, a la par, hacer conciencia sobre la higiene y la salud.
 - * Valorar la existencia de distintos objetos tangibles y actividades cotidianas.
 - * También: para capturar al tiempo que siempre se nos escapa - de las manos-.
 - * Para ubicar el sentido del aprendizaje asociado al pensar y al re-pensar la vida diaria.
 - * Estimular la comunicación en los espacios de convivencia.
 - * Reconocer en el cuerpo la minga de las manos, en tanto trabajo colectivo.
- **Y para sintonizar, coloquial-mente, con los niños.**

Los aspectos enunciados, entonces, recuperan una serie de objetivos que se pueden abordar y profundizar, como parte constitutiva de un tejido temático, - desencadenado en esta coyuntura de cuarentena -, en la perspectiva de visibilizar ideas y espacios alternativos para crecer en la educación.

5 DESDE UNA MIRADA DIFERENTE

5.1 PENSANDO EN Y PARA LOS NIÑOS

Recién, en un momento en el cual me estaba lavando las manos con agua y jabón, muy prolijamente: primero la palma, el dorso, después cada uno de los dedos, luego los dos pulgares,... de repente noté que estaba muy concentrada y me fui dando cuenta de algunos pensamientos que **zoom**, fueron aterrizando en mi cabeza. Estos pensamientos los quisiera compartir con ustedes, los niños queridos. ¿Están dispuestos? ¿Sí? Entonces, ¡aquí van!

Las manos, nuestras manos, son las laboriosas abejas del cuerpo. ¿Por qué? Hagamos un breve recorrido del escribir, como si fuera una pequeña historia. Digamos, un relato.

Antes, en el pasado, hace mucho tiempo, se grababan de manera escrita los sucesos en la piedra... - esos registros aún perduran como ocurre en las Cuevas de Altamira, en España - Imaginen ustedes qué difícil y cuánto esfuerzo habrá significado escribir ideas, dibujos o poemas sobre la piedra!... **Uy!**

... Pero, pasó el tiempo y luego de varios siglos se desarrolló la habilidad de escribir por medio de otras destrezas y con otros utensilios. Así ocurrió con el cálamo de un ave, una plumita con la que se podía escribir sobre el papiro, que era un papel grueso que se usaba junto con tintas de colores. Luego apareció el plumín y el canutero llamado lapicero, formado por un palito de madera con una puntita filosa de metal. Posteriormente llegó el lápiz de pasta, luego el esfero / bolígrafo /birome..... y más adelante, con el paso del tiempo, se creó la máquina de escribir, **Tap, tap, tap - Click!**,...así como luego, hace pocos años, se logró idear la computadora, para llegar, en la actualidad, a inventarse el teclado del teléfono celular..... ¡Mmmmm! ¡Cuántas y qué distintas modalidades fueron inventadas para escribir!

Haciendo un paréntesis en esta historia relatada, () quisiera recordarles un detalle llamativo del hecho de escribir: en cada cultura se escribe de modo distinto según los hábitos, las costumbres y las lenguas que cada país domine.... Fijense que, en algunas culturas, se escribe de izquierda a derecha, - como en la nuestra! **Oooh! Siiii!** - en otras desde la derecha hacia la izquierda, en varias de arriba para abajo, en algunas de abajo hacia arriba... ¡Qué interesante!, ¿verdad? ¡Cuántas formas diferentes de escribir, todas valiosas y respetables!

Sí, todas valiosas, respetables y, además auténticas, porque estas formas contienen un destino común que es el de comunicar! O sea, decir. Expresar. Compartir. ¡Transmitir!

Sea cual fuere el instrumento o el estilo del escribir en todas, pero en toditas, - aquí estaba deseando llegar con la historia -, en el proceso de escritura, las herramientas importantes que facilitan el paso de la idea o del pensamiento, ya sea a la piedra, al papel, a la computadora, al teclado digital, son justamente **las manos!**

Si, nuestras manos: esas laboriosas abejas de la casa del cuerpo! Y, ¿por qué formulo estas reflexiones? ¿Por qué razón? Para pensar y para re-pensar, ya que en definitiva ese es el sentido del aprender y de que exista la escuela. O sea, para tener la oportunidad de reflexionar, de pensar y de volver a pensar, es decir de re-pensar...

¡Aunque claro!, generalmente tenemos poquito **tiempo** para pensar y peor aún para re-pensar, porque hacemos todo corriendo. Algunas veces porque nos exigen los profesores, otras porque nos apuran los padres, y también porque nosotros mismos lo que usualmente hacemos es apresurarnos para escribir muchos, muchos, muchos mensajes, para estar **conectados!**...Pero ¿estamos verdaderamente conectados?

Y, valga la pregunta en este preciso momento: ¿Estamos conectados con nuestras propias manos? ¿Con las manos que nos permiten escribir y enviar mensajes? ¿Cuántas veces les hemos dado verdadera importancia a las manos? ¿Cuándo les hemos prestado atención, mimado, agradecido?

¡Casi nunca, creo yo! Por eso, ahora que se nos sugiere que nos lavemos las manos lentamente, con jabón espumoso, ahora **siiii** les estamos atendiendo, les estamos prestando atención...

Y fíjense que **nuestras manos**, las dos - ambas -, siempre nos han ayudado, porque gracias a las manos: trozamos, dibujamos, hacemos gestos de ¡hola!, ¡chau!, ¡ven!, ¡fuera!... y con las manos pegamos, - mejor que sea solo en chiste -, también acariciamos, - sin chiste -, nos peinamos, nos bañamos, comemos a través de sostener utensilios como el tenedor y el cuchillo, tomamos sopa con la cuchara, - esa sopa que a Mafalda nunca le gustó -

Plantamos una plantita, hacemos cosquillas a nuestro vecino, nos tapamos la boca al toser o al estornudar, montamos bicicleta, giramos la cuerda para saltar...

Tantas **acciones**, tantas actividades, tantas situaciones y momentos utilizando las manos sin siquiera festejarles, agradecerles, mirarlos...observarlas! Y además las manos, **nuestras manos**, nos acompañan a aplaudir, a dirigir una orquesta, a tocar el piano, o el violín, nos invitan a cocinar, a poner la mesa, a tender la ropa... A amasar cosas ricas.

Nos ayudan, **laboriosamente**, a todo en la vida y nosotros no hemos tenido tiempo, ni siquiera de pensar en nuestras manos.

A veces se encuentran lastimadas, con uñas largas, ásperas, con rasguños, sucias, porque no les damos el tiempo, ¡ni les prestamos la atención que merecen...!

Es así, no tenemos **tiempo**, vivimos todos muy apurados... Pero, ahora que pasamos una cuarentena, reconocemos la importancia de la salud, quizás encontremos el tiempo de cuidar más nuestras dos manos. Propias, de nadie más!

¿Qué te parece si intentamos comentar algo de este relato con las personas con las cuales estás conviviendo en tu casa?

Quizás también, quieras compartir algunas de estas ideas con tus amigos, a quienes escribes en el celular y a quienes les mandas muchos mensajes.

O también podrías compartir con los abuelitos que aún están en su casita, solos y asustados, - mucho más que uno mismo - con este virus chiflado y saltarán...!

Y sobre todo, capaz que se ha despertado mayor curiosidad por descubrir nuestras manos y entonces nos dedicamos a **observar** a cada una y a las dos muy detenidamente: comparando una con la otra y mirando cada detalle con enorme atención.

De repente, en la misma palma de la mano encontremos una nutrida **geografía**. Miremos atentamente. **Uy, siiii**, hallamos líneas como ríos largos, otros más cortos, quizás mesetas, y algunas llanuras... ¡Quién iba a pensar que nuestras manos encerrarían tantos conocimientos, virtudes, acciones, picardías y útiles saberes! ¿Verdad?

Porque insisto: aprender no es estudiar de memoria, y de manera puntual de la página X a la página Z.... ¡No! Aprender es mirar todo. Es prestar atención. Es observar, comparar, es inter-relacionar y además tomarse el tiempo necesario, porque el apuro no conduce al conocimiento, ni a descubrir...

Entonces, además de conversar con las personas con las cuales estas pasando estos momentos de la vida, ¿qué tal darnos el tiempo para pensar y para re-pensar?

¿Qué te parece decirle a la maestra o al profesor que descubriste algo nuevo sobre las manos, estas abejas laboriosas de la casa que habitamos, que es nuestro propio cuerpo?... Capaz que el profe hasta te lo agradece... y quizás te diga, - **con generosa sinceridad** -, que tú le has ayudado a darse un tiempo y un espacio adecuados para mirar y re-conocer sus manos, prestándoles verdadera atención! **Pensando y re-pensando** acerca de sus propias manos!

¿De acuerdo? Regio. ¡Super-chévere!

Finalmente, antes de despedirme quiero compartir algo más. De yapa. Fijense chicos, qué interesante: una mano lava a la otra y las dos, se lavan la cara.... Porque también las manos, **nuestras manos**, las dos juntas, realizan **una minga** en el cuerpo, un trabajo colectivo, un trabajo de apoyo para la salud, un trabajo solidario.

¡Una mano lava a la otra y las dos, se lavan la cara!



¡Ahora sí, me despido: Chau!
¡Gracias por haberme escuchado!
Un abrazo saludable, Regina.

6 CONCLUYENDO

Final – mente: en este documento planteo una ruta alternativa que intenta ir más allá del lavado de las manos, construida por diferentes miradas y un entretrejo de saberes, debido a que, como sucede con otros aspectos de la realidad, la educación ha quedado al **desnudo** en el período de pandemia. Continúa al descubierto y se han puesto sobre el tapete las impericias y los desoladores vacíos de la escuela, así es como fue válido y continúa siendo pertinente “poner las manos en la masa”, desde la visión y el lugar posible, detonante de pensamientos, innovaciones y propuestas.

Lo expuesto recorrió un abierto abanico conteniendo varios aspectos. Su sentido fue sembrar **inquietudes** y **preguntas**, por ello, se incluyó esa suerte de carta comunicativa para los niños y las niñas.

La respuesta de la realidad posterior, demandó la apertura de un sendero de sugerencias mediadas a través de la realización de un Taller vivencial con énfasis en el adulto, en su primer momento y a las niñas y a los niños, en el segundo tiempo.

¿Que continuará luego? Es **impredecible** expresarlo, por el momento.

BIBLIOGRAFÍA

Buscaglia Leo, Vivir, amar, aprender, Edit. Emecé, Argentina, 1984.

Barreno G. / Katz Regina: El Educador: mediador para la actoría social del Niño, Cecapec, Ecuador, 1998.

Chauchard Paul, El cerebro y la mano creadora.

Freire Paulo y otros: Pedagogía de la Pregunta. Debate No. 4 CEDECO, Ecuador, 1988.

Katz Regina: Los niños dicen lo que sienten - para re-pensar la escuela -, edit.Unicef, Editorial Cicetronic, 1990.

Korczak Janusz: Si yo volviera a ser Niño, Edit. Pléyade, Argentina, 1977.

Lapierre - Aucouturier, Simbología del Movimiento, Edit. Científico Médico, España, 1977.

Moles Abraham y otros autores, Los Objetos, Editorial Tiempo Contemporáneo, Argentina, 1984.

Pichón Riviere Enrique: Psicología de la vida cotidiana, Edit. Nueva Visión, Argentina, 1990.

CAPÍTULO 5

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LOS ADOLESCENTES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PÚBLICA DE MONTEVIDEO-URUGUAY Y SUS BENEFICIOS. APORTES METODOLÓGICOS

Data de submissão: 24/06/2023

Data de aceite: 12/07/2023

Susana Lamschtein Levy

Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay) y Docente e Investigadora de la misma institución
CV

RESUMEN: Las políticas “un computador por niño” en la educación formal han destacado la necesidad de apuntar a las “habilidades siglo XXI” que son habilidades de un alcance bastante mayor que el de las habilidades digitales operativas básicas. En el caso de Uruguay, así como en la mayoría de los países que han incorporado las tecnologías digitales en la educación formal a gran escala, una de las preocupaciones ha sido los efectos de éstas en el desempeño curricular. La hipótesis sobre la que se trabajó fue, que cuando hay una coherencia entre el tipo de uso de la tecnología y el tipo de desempeño medido, es posible observar aprendizajes relevantes.

¹ Este artículo está basado en la tesis de doctorado “Tecnologías digitales y aprendizajes visibles: habilidades asociadas al uso de las tecnologías digitales en los estudiantes de la educación secundaria pública de Montevideo” (2017). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18968>

Se investigó a los estudiantes de tercer año de secundaria pública de Montevideo que asistían en el año 2014 a los centros educativos en turnos diurnos mediante una muestra aleatoria representativa de esa población. Al utilizar frecuencias de uso según tipo se puede testear un mecanismo causal por el cual el uso de la tecnología sí puede mostrar mejoras en algunos desempeños. Esto cuestiona los diseños experimentales y cuasi experimentales al evaluar impactos en estos casos.

PALABRAS CLAVES: Tecnologías digitales. Educación. Desempeños.

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES BY ADOLESCENTS IN PUBLIC SECONDARY EDUCATION IN MONTEVIDEO-URUGUAY AND ITS BENEFITS. METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: “One computer per child” policies in formal education have highlighted the need to target “21st century skills” which are skills of a much greater scope than basic operational digital skills. In the case of Uruguay, as well as in most countries that have incorporated digital technologies into formal education on a large scale, one of the concerns has been their effects on curricular performance. The hypothesis was that when there is coherence between the type of use of technology and the type of performance measured, it is possible to observe relevant learning. Third-year public

secondary school students in Montevideo who attended educational centers in daytime shifts in 2014 were investigated through a representative random sample of that population. By using frequencies of use according to type, a causal mechanism between the use of technology and improvements in some performances can be tested. This questions the experimental and quasi-experimental designs when evaluating impacts in these cases.

KEYWORDS: Digital technologies. Education. Performance.

1 INTRODUCCIÓN

En Uruguay, así como en la mayoría de los países que han incorporado las tecnologías digitales en la educación formal obligatoria de manera universal o a gran escala, una de las preocupaciones ha sido los efectos en el desempeño curricular. Los antecedentes empíricos sobre estos efectos, producidos en su mayoría por la Economía de la Educación, muestran resultados aparentemente contradictorios. Esto se debe a que en los trabajos más citados por su rigor metodológico, los usos efectivos de la tecnología por los alumnos indagados no son tenidos en cuenta, y la coherencia entre el uso observado y el desempeño medido no está contemplada en el análisis de los efectos. Sin embargo, tomando esto último en consideración, los estudios que reportaron un uso educativo de las tecnologías mostraron efectos positivos en los niveles de logros educativos estándares (lectura y matemáticas), y los que no reportaron usos educativos de las tecnologías mostraron efectos nulos e incluso negativos. Además, cuando se reportaron usos para el entretenimiento se observaron mejoras en habilidades cognitivas transversales pero no se constataron efectos en pruebas estándares (lectura y matemáticas). Los resultados obtenidos en los estudios que han evaluado softwares educativos mostraron, que una exposición suficiente a ellos, producen mejoras en los aprendizajes vinculados a los dispositivos.

Los trabajos revisados fueron los de Cristia et al. (2012), Melo et al (2013), Leuven et al (2007), Goolsbee et al (2006) y Barrera-Osorio et al (2009) que encontraron efectos nulos o negativos, o positivos pero muy pequeños, y en todos ellos se reportó poco uso de la tecnología por distintos motivos. Machin et al (2007) encontraron efectos positivos y reportaron que ya había una infraestructura y que se hizo un uso eficiente con los nuevos recursos (capacitación y apoyo administrativo y técnico). Mo et al (2012), Banerjee et al (2007), Barrow et al (2009) y Roschelle et al. (2010), evaluaron el impacto en el aprendizaje de softwares educativos, encontraron efectos positivos reportando que los softwares efectivamente se usaron y complementaron a la enseñanza tradicional. Angrist et al (2002) y Rouse et al (2004) también evaluaron softwares educativos pero encontraron efectos nulos o negativos, y en ambos casos se reportó una exposición insuficiente. Dynarsky

et al. (2007) no encontraron efectos porque no ajustaron los coeficientes en función de variables relevantes de las clases y de los centros educativos, como tampoco con el tiempo de uso, que se reportó heterogéneo entre clases y centros educativos. Vigdor et al (2010) encontraron efectos negativos del uso de computadoras en el hogar porque se desplazó el tiempo educativo por el entretenimiento. Algo similar ocurrió en el estudio de Malamud et al (2011) pero además de los aprendizajes curriculares midieron efectos en habilidades cognitivas generales y sí encontraron efectos positivos en estas últimas. En el caso de Fairlie et al (2013) encontraron efectos nulos en los aprendizajes curriculares, y no negativos, como en los dos estudios anteriores, porque el entretenimiento con las computadoras no redujo el tiempo destinado a tareas escolares, y se reportó que no hubo uso educativo de las computadoras en el hogar.

Bulman & Fairlie (2015) dicen que para interpretar y comparar los estimadores es necesario poner cuidado en si la tecnología está complementando o sustituyendo inversiones tradicionales así como también poner cuidado en las variaciones en los resultados debidas a la intensidad del tratamiento (los montos invertidos en la tecnología o el número de horas dedicadas al uso de las computadoras), la duración del tratamiento, la calidad de la inversión, y la calidad de la inversión tradicional, y de la instrucción tradicional. Para ellos, no hay un patrón en los resultados de los trabajos que analizan porque difieren en todas estas dimensiones. Además, Bulman & Fairlie (2015) consideran que los estudios han dado poca atención a las características de los estudiantes, es decir, a la heterogeneidad de los efectos, y consideran muy probablemente la razón de encontrar efectos nulos. Sin embargo, globalmente, ellos dicen que no pueden esperarse más que efectos positivos pequeños. Consideran, también, que para estudiar la efectividad de las TIC en los aprendizajes son necesarios investigar los impactos de usos específicos de la tecnología, la ampliación de los impactos investigados más allá de los resultados educativos tradicionales, y el estudio de las ventajas y desventajas del uso de la tecnología en relación a otras prácticas pedagógicas (Bulman & Fairlie, 2015).

También se revisaron antecedentes empíricos de otras disciplinas que tienen un alcance territorial mayor como los meta-análisis de Hattie (2008), Tamim et al (2011) y Zheng et al (2016). El análisis de Hattie, en base a 76 meta-análisis referidos a intervenciones educativas con tecnologías digitales, concluye que el uso de las computadoras es eficaz solo bajo una serie de condiciones que tienen que ver especialmente con la pedagogía. La síntesis de Tamim et al (2011) de 25 meta-análisis indica que el uso de la tecnología tuvo un efecto positivo significativo de tamaño pequeño a moderado (0.30 de desvío estándar). A su vez, Zheng et al (2016) realizan un meta-análisis con los efectos originales

de 10 estudios de programas un computador por niño y encontraron efectos positivos y significativos pequeños (entre 0.12 y 0.25 de desvío).

Es relevante hacer referencia también a los hallazgos de los estudios OECD-PISA (2015) en 64 países. Los resultados muestran que los países que han invertido fuertemente en TIC en la educación no consiguen mejoras en lectura, matemáticas y ciencias, y tampoco, han conseguido reducir la brecha en lectura digital entre los estudiantes de contextos más favorables y menos favorables, salvo algunas excepciones. Sin embargo, el diseño metodológico y el modelo conceptual detrás de los datos no permiten establecer una relación causal entre acceso/uso de computadoras y el logro educativo por todas las consideraciones enumeradas por Bulman & Fairlie (2015).

El uso de las tecnologías puede vincularse a enfoques más amplios que el tradicional de las habilidades curriculares, el cual, ha sido escasamente considerado en las evaluaciones de impacto a gran escala. Un enfoque más amplio incluiría, por ejemplo, a las habilidades cognitivas transversales y a las habilidades digitales. Estas últimas son de gran importancia en la sociedad actual e incluyen un conjunto de sub-habilidades (habilidades operativas y formales básicas, habilidades informacionales, habilidades comunicacionales, habilidades para crear contenido, y habilidades digitales estratégicas; Van Deursen et al., 2014). De hecho, las políticas “un computador por niño” en la educación formal han destacado la necesidad de apuntar a las “habilidades siglo XXI” que van bastante más lejos que las habilidades digitales operativas básicas. Son habilidades muy difíciles de medir y solo recientemente se han comenzado a investigar. En relación al desarrollo teórico de estas nuevas habilidades para el futuro existe una primera formulación por el Instituto de Tecnologías Educativas de la OECD (2010), y a nivel regional, se destaca el trabajo de Claro et al (2012). Las habilidades para el futuro son habilidades cognitivas desplegadas en un entorno digital, específicamente, la capacidad de analizar, sintetizar, y evaluar información sobre un problema planteado usando Internet, es la más destacada aunque no la única. Las “habilidades siglo XXI” son la puesta en conjunto de las habilidades para usar las TIC con las habilidades para buscar, evaluar, e intercambiar información de forma crítica y creativa, y alcanzar conclusiones novedosas para el estudiante. Estas habilidades son esenciales en las actividades cognitivas a lo largo de toda la vida, y son sumamente relevantes en los contextos de aprendizaje de la sociedad de la información y el conocimiento (Claro, 2010; Instituto de Tecnologías Educativas de la OECD, 2010; Claro et al 2012; Fraillon et al, 2014).

El problema abordado en esta investigación es observar si hay aprendizajes asociados al uso de las tecnologías digitales utilizando el enfoque tradicional (el de

las habilidades curriculares), y el enfoque más novedoso recién mencionado (el de las habilidades siglo XXI o habilidades TIC para el aprendizaje o habilidades digitales de contenido). Esta indagación requiere considerar, además del uso de las tecnologías digitales, otros factores asociados a estos desempeños relativos a características de los estudiantes, las de sus hogares y centros educativos. Debido a que en la enseñanza media uruguaya, las habilidades siglo XXI (habilidades digitales en sentido amplio) no estaban comprendidas en los objetivos educativos hasta el año 2014, distinguir los factores asociados a las habilidades curriculares de los factores asociados a las habilidades digitales de contenido parece apropiado. La hipótesis central es que es posible observar aprendizajes asociados al uso de las tecnologías digitales cuando hay coherencia entre el tipo de uso de la tecnología y el tipo de desempeño medido.

2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Los usos de las tecnologías digitales se asocian a aprendizajes relevantes para la sociedad de la información y el conocimiento y para la educación formal en los jóvenes de tercer año de la enseñanza secundaria pública de Montevideo? Y específicamente, ¿qué usos de las tecnologías digitales se asocian a las habilidades digitales de contenido y a las habilidades curriculares, entre otros factores que puedan moderar la asociación?

3 METODOLOGÍA

3.1 ASPECTOS GENERALES

El relevamiento de los datos se realizó en 2014 en los liceos públicos de Montevideo con la autorización del Consejo Directo Central y con el apoyo de la dirección de los liceos. Se extrajo una muestra representativa de los estudiantes de 3er año de secundaria de las instituciones públicas de Montevideo que asistían a turnos diurnos. La muestra alcanzó a 341 estudiantes seleccionados al azar. La muestra fue probabilística estratificada (estratos de nivel socioeconómico según zona del centro educativo) y por conglomerados (clases), con un margen de error de 0,05. Durante el horario escolar, y en la sala de informática, se aplicó un test de habilidades digitales informacionales para el que se dispuso de 45 minutos. Luego de un recreo, se aplicó un cuestionario estructurado, programado en un sitio Web, que fue completado también en las salas de informática de los liceos y para el que se dispuso de 90 minutos con un recreo entre medio pero fue completado por la mayoría de los estudiantes en 60 minutos. Al final del año, se relevaron en las bedelías las calificaciones de los alumnos en todas las materias.

3.2 EL TEST DE LAS HABILIDADES DIGITALES INFORMACIONALES

El test de habilidades digitales informacionales tuvo el cometido de medir algunas de las habilidades siglo XXI (OECD, 2010), las habilidades para buscar y evaluar información de la Web, y pensar sobre ella de forma crítica y creativa. El test implicó una serie de preguntas en relación a la erosión del suelo. Cada prueba se puntuó a partir de una lectura minuciosa que incluyó leer las páginas Web a partir de las cuales los estudiantes trabajaron, y asignar un puntaje del 1 al 6 en 12 ítems, que tuvieron como referencia los ítems considerados en la evaluación de la prueba de lectura PISA, así como otros específicos que fueron contruidos atendiendo los objetivos de la investigación.

3.3 TRANSFORMACIONES DE LAS VARIABLES

Las habilidades curriculares se calcularon como el promedio de las calificaciones obtenidas en el último trimestre escolar, en primer lugar. Y en segundo lugar, se estandarizaron de dos formas diferentes. Una fue el cálculo de la diferencia del promedio del estudiante con el promedio de la clase dividido el desvío estándar de la clase. La otra fue el cálculo de la diferencia del promedio del estudiante con el promedio de la muestra dividido el desvío estándar de la muestra. Con la estandarización por ambos procedimientos se buscó evaluar la eliminación del efecto docente, ya que las calificaciones son asignadas por diferentes docentes, es decir, por diferentes evaluadores. La transformación del promedio de las calificaciones permitió centrarlo (con media 0 y desvío 1), y conseguir un mejor ajuste a la distribución normal. La utilización de las habilidades curriculares expresadas en unidades tipificadas buscó también ser comparable con las habilidades digitales informacionales cuya variable también se transformó en unidades tipificadas.

Las habilidades digitales informacionales, que se relevaron mediante el test sobre la erosión del suelo, resultaron, en primer lugar, como la suma de los puntajes obtenidos en 12 ítems. En segundo lugar, las unidades se convirtieron en unidades tipificadas al igual que en el caso de las habilidades curriculares, con media 0 y desvío estándar 1, y también por los dos procedimientos, es decir, por un lado con la media y desvío de la clase, y por otro con la media y el desvío de la muestra. A diferencia de las habilidades curriculares, en este caso existió un solo evaluador por lo que se consideró el último cálculo más apropiado.

Se evaluó los efectos en el análisis de los dos cálculos antes mencionados y se decidió utilizar en los análisis la estandarización a partir del total de la muestra. Esta decisión se justifica por la correlación que se obtuvo en ambos cálculos en las habilidades

curriculares que fue muy alta (0.91) lo que significa que minimizar el efecto de los diferentes evaluadores mediante la estandarización por clase no era relevante ya que los estudiantes diferían entre sí de forma muy semejante a la estandarización por el total de muestra. A su vez, la correlación de las variables estandarizadas de las dos maneras en las habilidades digitales informales fue más baja (0.77) lo que significa que estandarizar con la media y desvío de la clase no es apropiado. Hay una razón sustantiva adicional para estandarizar según los estadísticos del total de la muestra y no de las clases. No suprimir el efecto del contexto socioeconómico del liceo.

La transformación de las variables de uso de las TIC para realizar tareas domiciliarias y con fines recreativos se realizó mediante un análisis factorial. Las 33 variables originales (con valores de 1 nunca a 4 todos los días) se transformaron en 8 factores con el método de extracción Componentes Principales (los que alcanzaron un valor eigen superior a 1 y en total una varianza explicada de 61%; medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin 0.885). No se incluyeron en el análisis factorial las variables originales de uso de TIC en clase ya que 70% de los estudiantes de la muestra no utilizaban TIC en las clases, el 15% solo hacía un uso esporádico, y solo el 15% restante hacía un uso semanal. Sin embargo, el 96% utilizaba Internet para realizar tareas domiciliarias en el hogar, y los porcentajes de uso de TIC con fines recreativos eran igualmente altos.

Nro. de Componente en el Factorial	Nombre adjudicado al Factor	% Varianza explicada	Variables
7	Académico: información y comunicación	4,750	Buscar información en Internet; chatear.
1	Académico: creativo	12,338	Escribir un texto; usar hoja de cálculo; enviar correos electrónicos; dibujar; trabajar con compañeros; hacer música; programar.
2	Recreativo: cultural	9,315	Seguir el blog, FB o Youtube de alguien; ver videos; ver series o películas; escuchar música; escribir; editar fotos o dibujar.
3	Recreativo: social	9,007	Entrar a redes sociales; chatear; actualizar FB u otras redes sociales.
4	Recreativo: creativo	8,602	Mantener un blog personal; componer música; programar; subir música o videos a Internet; agregar o cambiar contenido a una wiki.
5	Recreativo: información	7,285	Buscar información en Internet; buscar productos para comprar; participar en foros; leer noticias; leer libros o artículos.

Nro. de Componente en el Factorial	Nombre adjudicado al Factor	% Varianza explicada	Variables
6	Académico y Recreativo: bajar programas y juegos	5,761	Bajar programas de Internet; jugar.
8	Recreativo: correo electrónico	3,983	Recibir y enviar correos electrónicos.

3.4 TÉCNICAS APLICADAS

Para asociar los usos educativos y los usos recreativos de las tecnologías digitales, entre otros factores, a las habilidades digitales informacionales y a las habilidades curriculares se empleó un modelo multinivel para controlar estadísticamente la dependencia de observaciones agrupadas (clases) y obtener errores estándares más robustos teniendo en cuenta posibles efectos de las clases.

4 SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

En relación a las habilidades digitales informacionales se encontró que el factor socioeconómico es muy importante (el del contexto socioeconómico del centro educativo pero no así el del hogar), que las habilidades curriculares estaban asociadas a las habilidades digitales informacionales, que los límites parentales en el uso de Internet de sus hijos eran perjudiciales para la habilidad en cuestión, y que el uso recreativo información de las TIC era un uso muy relevante para adquirir destrezas en el uso de información como fuente y como producto. El hecho que el único tipo de uso de las TIC que resultó significativo haya sido el uso recreativo información es una primera evidencia de la relevancia de la conexión entre el tipo de uso y el tipo de aprendizaje medido.

En relación a las habilidades curriculares se encontró que los estudiantes alcanzaban puntajes: bastante mayores cuando sus madres tenían mayor educación; mayores en los estudiantes en liceos de contexto socioeconómico favorable; mayores en las mujeres; bastante mayores en los estudiantes sin rezago escolar; levemente mayores entre quienes más estudiaban en el hogar; bastante mayores entre los alumnos con mayor motivación para estudiar; mayores entre quienes más hacían un uso académico información y comunicación; levemente menores entre quienes más hacían un uso recreativo social (incluyendo el uso recreativo correos electrónicos); y, menores entre quienes más hacían un uso recreativo creativo de las TIC. Los efectos encontrados en relación al uso de la tecnología, asociación positiva del desempeño académico con el uso académico, y asociación negativa del desempeño académico con el uso recreativo, son

significativos aunque leves, y constituye una segunda evidencia acerca de la conexión entre el tipo de uso y el tipo de aprendizaje medido.

Es altamente probable que estos resultados sean leves debido a que en los centros educativos en el año 2014, las tecnologías no se habían incluido en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Tampoco se habían incluido en los programas el desarrollo de habilidades para un uso de la tecnología más creativo y/o sofisticado. Programar, que es lo que está contenido mayormente en el uso recreativo creativo, es un uso recreativo en el hogar asociado a los estudiantes de contexto desfavorable. Puede que esto último tenga o no relación con la falta de una buena conexión a Internet en el hogar.

Solo unos pocos factores de los enumerados en la literatura pudieron ser incluidos en los análisis. No obstante, estos factores moderaron la asociación con los usos de las tecnologías digitales, y permitieron obtener resultados robustos.

Antes de la pandemia de Covid-19 se había popularizado la idea de la falta de efectos en los desempeños curriculares, no solo a partir de los trabajos producidos desde la Economía con un enfoque de evaluación de impactos, sino también por el meta-análisis de Hattie (2008), que es un trabajo muy referido en las ciencias de la educación, y que no muestra efectos en los aprendizajes con la introducción de tecnologías en la educación. Sin embargo, el meta-análisis comprende estudios anteriores al año 1995, es decir, anteriores al uso mouse, sistemas operativos tipo Windows, e incluso anteriores a la World Wide Web. No es posible extender un resultado educativo de la tecnología de la década del 80 y principios de los 90 a una tecnología de la segunda década del siglo XXI.

La variable independiente de estos estudios, la provisión de computadoras a los estudiantes, debe ser motivo de mayor reflexión si se quieren observar efectos. Más allá de evaluar los impactos de una política, que es lo que se hace usualmente cuando se aplica un experimento aleatorio o un cuasi experimento, es importante testear mecanismos causales. En este trabajo se asoció usos de la tecnología y aprendizajes entendiendo al uso de la tecnología (tipos de uso y frecuencias de uso) como mecanismo causal. La lógica del contrafáctico es muy relevante en las explicaciones científicas. Para King, G., Keohona, R., Verba, S. (1994) en los estudios explicativos deberían buscarse contrafácticos no solo de la variable causal sino también de las variables que pueden presumirse de mecanismos causales.

En los fenómenos sociales, el entramado causal es más bien una explicación densa. La conexión entre uso de las tecnologías y desempeños específicos, es coherente con los hallazgos de las ciencias cognitivas y de las ciencias de la educación. Un dispositivo que es portador de una inteligencia produce el desarrollo de la cognición en la medida en que este es utilizado, complementado, y compartido con otros. El enriquecimiento se

deriva del tipo de dispositivo y del grado de su utilización. Por lo tanto, se vuelve más discernible cuándo es esperable encontrar un efecto de la tecnología en los aprendizajes. Los efectos encontrados también se asocian a características sociales, personales, y cognitivas, e incluso pueden asociarse a determinados usos de la tecnología, es decir, a mecanismos endógenos. Por ejemplo, si el niño o el joven es más focalizado o más disperso, es algo que impacta en el aprendizaje más allá que estudie con tecnología o sin tecnología. Al mismo tiempo, ciertos tipos de dispositivos pueden resultar más favorables en el caso de un niño o joven más disperso o más focalizado, y también, un niño o joven más disperso o más focalizado preferirá un dispositivo frente a otro, es decir, que las características sociales o personales se podrían asociar al uso de la tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

Angrist, J., Lavy, V. (2002) New Evidence On Classroom Computers And Pupil Learning. *The Economic Journal*, 112 (October), 735–765. Royal Economic Society 2002. Blackwell Publishers.

Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E., Linden, L. (2007) Remediating Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 122, No. 3 (Aug. 2007), pp. 1235-1264. Oxford University Press.

Barrera-Osorio, F., Linden, L. (2009) The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia. *Policy Research Working Paper 4836*. WorldBank.

Barrow, L., Markman, L., Rouse, C. (2009) Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 1, No. 1 (February 2009), pp.52-74.

Bulman, G., Fairlie, R. (2015) Technology and Education: Computers, Software and the Internet. *Handbook of the Economics of Education Vol 5*.

Claro, M., Preiss, D., San Martín, E., Jara, I., Hinojosa, J., Valenzuela, S., Cortes, F., Nussbaum, M. (2012) Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education Nro 59*. Elsevier.

Claro, M. (2010) *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Documento de Proyecto @LIS. CEPAL.

Cristia, J., Ibarán, P., Cueto, S., Santiago, A., Severín, E. (2012) *Tecnología y desarrollo en la niñez: Evidencia del programa Una Laptop por Niño*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Dynarsky, M., Agodini, R., Heavyside, S., Novak, T. (2007) *Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products: Findings from the First Student Cohort*. Report to Congress of the United States of America.

Fairlie, R., Robinson, J. (2013) Experimental Evidence on The Effects of Home Computers on Academic Achievement among Schoolchildren. *National Bureau of Economic Research. Working Paper 19060*.

Fraillon, J., Ainley, J., Shultz, W., Fredman, T., Gebhardt, E. (2014) *Preparing for Life in a Digital Age*. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report.

Goolsbee, A., Jonathan, J. (2006) The Impact of Internet Subsidies in Public Schools. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 88, No. 2 (May, 2006), pp. 336-347. MIT Press.

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999) *Análisis multivariante. Quinta edición*. Prentice Hall.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-análisis relating to achievement*.
- King, G., Keohona, R., Verba, S. (1994) *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*
- Lamschtein, S. (2017) *Tecnologías digitales y aprendizajes visibles: habilidades asociadas al uso de las tecnologías digitales en los estudiantes de la educación secundaria pública de Montevideo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18968>
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., Webbink, D. (2007) The Effect of Extra Funding for Disadvantaged Pupils on Achievement. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 89, No. 4 (Nov. 2007), pp. 721-736. MIT Press.
- Machin, S., McNally, S., Silva, O. (2007) New Technology in Schools: Is There a Payoff? *The Economic Journal*, Vol. 117, No. 522 (Jul., 2007), pp. 1145-1167.
- Malamud, O., Pop-Eleches, C. (2011) Home Computer use and the Development of Human Capital. *The Quarterly Journal of Economics* (2011) 126, 987-1027.
- Melo, G., Machado, A., Miranda, A., Viera, M. (2013) *Una primer evaluación de los efectos del Plan Ceibal en base a datos de panel*. Instituto de Economía. Uruguay.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M., Rozelle, S. (2012) *Can One Laptop per Child Reduce the Digital Divide and Educational Gap? Evidence from a Randomized Experiment in Migrant Schools in Beijing*. Working Paper 233 March 2012 reapchina.org/reap.stanford.edu.
- OECD - Instituto de Tecnologías Educativas (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OECD. *EDU Working Paper Nro 41*. OECD.
- OECD – PISA (2015) Students, Computers and Learning. Making the connection. PISA. OECD.
- Roschelle, J., Gail, D., Hegedus, S., Schetman, N. (2010) Integration of Technology, Curriculum, and Professional Development for Advancing Middle School Mathematics: Three Large-Scale Studies. *American Educational Research Journal* December 2010, Vol. 47, No. 4, pp. 833-878.
- Rouse, C., Kruger, A. (2004) Putting computerized instruction to the test: a randomized evaluation of a 'scientifically based' reading program. *Economics of Education Review* 23 (2004) 323-338. Elsevier.
- Tamim, R., Bernard, R., Borokhoski, E., Abrami, P., Schmid, R. (2011) What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, Vol. 81, No. 1 (March 2011), pp. 4-28. American Educational Research Association.
- van Deursen, A., Helsper, E.J., Eynon, R. (2014) *Measuring digital skills. From digital skills to tangible outcomes. Outcomes project report*.
- Vigdor, J., Ladd, H. (2010) Scaling the Digital Divide: Home Computer Technology and Student Achievement. *National Bureau of Economic Research. Working Paper 16078*.
- Zheng, E., Warschauer, M., Lin, Ch. & Chang, Ch. (2016) Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis. *Review of Educational Research*. Month 201X, Vol. XX, No. X, pp. 1-33.

CAPÍTULO 6

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA BÁSICA A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS WEB EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN MODALIDAD ABIERTA

Data de submissão: 21/06/2023

Data de aceite: 11/07/2023

Mtro. Samuel Jiménez Abad

Académico del Sistema de

Enseñanza Abierta

Universidad Veracruzana

no. personal 32044

Integrante del CA

“Estudios Educativos de
Sistemas Abierto y a Distancia”

Xalapa, Veracruz, México

<https://orcid.org/0009-0002-1901-3437>

Dra. Itzel Natalia Lendechy Velázquez

Docente de Tiempo Completo

Sistema de Enseñanza Abierta

Universidad Veracruzana

no. personal 24923

Responsable del CA

“Estudios Educativos de
Sistemas Abierto y a Distancia”

Xalapa, Veracruz, México

<https://orcid.org/0000-0002-1672-9061>

apoyo de las tecnologías de la información y comunicación se han identificado herramientas Web y Apps que han permitido enriquecer la práctica educativa con los estudiantes de la Experiencia Educativa “Matemáticas Básicas” que se cursa en el Programa Educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, dichas herramientas son enlistadas, detalladas y señaladas en el presente documento, enfatizando el aprovechamiento que han representado para los estudiantes; sabemos que la enseñanza de las matemáticas representa un reto en todo nivel educativo en México, pero el uso de diversas estrategias didácticas y con el apoyo de las herramientas tecnológicas correctas se demuestra el beneficio formativo que puede obtener el estudiante.

PALABRAS CLAVE: Álgebra. Matemáticas. Educación Superior. Estrategias. Herramientas. Web.

TEACHING OF BASIC MATHEMATICS THROUGH WEB TOOLS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN OPEN MODALITY

RESUMEN: En la actualidad los procesos de enseñanza – aprendizaje a nivel superior requieren enriquecerse con herramientas que permitan a los estudiantes desarrollar sus conocimientos sólidamente partiendo de la construcción de su propio conocimiento, en

ABSTRACT: At present, the teaching-learning processes at a higher level require enrichment with tools that allow students to develop their knowledge solidly based on the construction of their own knowledge, in support of information and communication technologies, Web tools

have been identified and Apps that have allowed to enrich the educational practice with the students of the Educational Experience “Basic Mathematics” that is studied in the Educational Program of Administration of the Open Teaching System of the Universidad Veracruzana, these tools are listed, detailed and indicated in this document , emphasizing the achievement that they have represented for the students; We know that the teaching of mathematics represents a challenge at all educational levels in Mexico, but the use of various didactic strategies and with the support of the correct technological tools demonstrates the formative benefit that the student can obtain.

KEYWORDS: Algebra. Mathematics. Higher Education. Strategies. Tools. Web.

1 INTRODUCCIÓN

El impacto de la pandemia provocada por el virus COVID19, ha transformado la vida de la sociedad en aspectos que no llegamos a comprender e imaginar; en todas las partes del mundo, el ser humano ha experimentado procesos de adaptación de diversas áreas de su vida, en muchos de los casos con resultados que deben ser registrados y documentados para su investigación.

Los procesos educativos, por su parte, no han estado exentos de esta adaptación/ transformación en cada uno de sus niveles educativos. A nivel global, pasamos apremiantemente de la oportunidad y posibilidad de realizar educación “en línea” a la necesidad imperante de ofrecer educación de calidad en dicha modalidad, enriquecida por las herramientas que nos ofrecen las TICs para cada área del conocimiento, para cada nivel educativo y en cada región geográfica mundial.

“Las TICs, definitivamente han modificado el proceso educativo. El mundo de la educación no puede dejar de reconocer la realidad tecnológica de hoy, no solo como objeto de estudio, sino también como instrumento del que valerse.”(García Aretio).

Particularizando las áreas de conocimiento y los niveles educativos, la educación de nivel superior, y dentro de la misma su desarrollo en los procesos educativos en las Experiencias Educativas relacionadas con la Matemática, han requerido de un gran esfuerzo por parte de los docentes, también llamados expertos en contenidos o facilitadores, a fin de enriquecer y adaptar con un soporte didáctico y metodológico los contenidos temáticos de su Experiencia Educativa, tema fundamental del presente documento, contextualizado en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, en su licenciatura de Administración de la región Xalapa.

2 DESARROLLO

En el Programa Educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, se impartieron en el periodo agosto 2020 – enero 2021

tres secciones (grupos) de la Experiencia Educativa “Matemáticas Básicas”, plan 2019. En cada una de ellas se brindó atención a 42 estudiantes, todos de nuevo ingreso a la licenciatura, tomando como muestra para este proceso de investigación la sección 2, integrada como ya se ha mencionado por 42 estudiantes.

Dentro del Programa de Estudios de la Experiencia Educativa encontramos los siguientes temas a abordar:

- Álgebra.
 - Lenguaje Algebraico
 - Razones, proporciones y porcentajes
 - Exponentes y radicales
 - Productos notables
 - Factorización Algebraica
 - Ecuaciones Lineales
 - Ecuaciones Simultáneas
 - Ecuaciones Cuadráticas
 - Matrices algebraicas

Como se puede observar, este curso está enfocado en su totalidad a temas relacionados con el álgebra elemental y básica, lo cual servirá al estudiante en futuras Experiencias Educativas de su licenciatura donde requiera los conocimientos básicos para temas integradores y avanzados de la matemática.

Cada uno de estos temas abordados “brindan una excelente e imprescindible base de tipo formativo para el desarrollo de habilidades de abstracción y la expresión de formalismos, además de proporcionar conocimientos específicos fundamentales que requiere el estudiante en administración, que permite que el estudiante genere una metodología de trabajo lógico y sistemático que lo lleve al planteamiento de modelos, para obtener una formación integral y poder desempeñarse con optimalidad en cualquier ambiente afín a su profesión.” Universidad Veracruzana.

Y precisamente buscando que el estudiante obtenga una formación integral, es que el académico titular de esta sección de la Experiencia Educativa “Matemáticas Básicas”, ha realizado un caso de estudio que se documenta en una investigación a fin de detectar y valorar herramientas tecnológicas innovadoras que permitan a los estudiantes practicar y desarrollar sus habilidades matemáticas con base en la solución de problemas, particularmente del álgebra básica, al tiempo de generar un ambiente amigable y motivacional con los contenidos temáticos ya descritos.

Como bien nos lo describe Valdés Nuñez *“Este tipo de herramientas ayudan y motivan a los estudiantes a tener otra perspectiva del uso y aprendizaje de las matemáticas*

y manifiestan su aceptación haciendo uso de la aplicación de los programas, cuando se sientan al computador.”

Partiendo de lo anterior, se enlistan siete herramientas tecnológicas que se han detectado y aplicado para el aprendizaje del álgebra por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, dentro de la Experiencia Educativa Matemáticas Básicas:

Cuadro 1. Herramientas Tecnológicas para el Aprendizaje y Ejercitación de las Matemáticas (Álgebra).

Número Consecutivo	Nombre de la herramienta	Idioma	Descripción
1	Algeo: Calculadora Gráfica	Español	Aplicación para dispositivos móviles en la que se pueden desarrollar todo tipo de ejercicios algebraicos.
2	Buzzmath	Inglés	Página web que cuenta con más de 3.500 ejercicios matemáticos, los cuales son desarrollados para ejercitar y favorecer el aprendizaje de las matemáticas a través de herramientas interactivas y visuales.
3	Geogebra	Español	“GeoGebra es un software de matemáticas para todo nivel educativo. Reúne dinámicamente geometría, álgebra, estadística y cálculo en registros gráficos, de análisis y de organización en hojas de cálculo” Geogebra.
4	Geometría Dinámica	Español	Plataforma web interactiva con diversidad de herramientas para ejercitar geometría, funciones y gráficas, álgebra, entre otros temas.
5	Mathtv	Inglés/ Español	Página web que almacena y gestiona videos temáticos, en ella se pueden encontrar videos sobre la resolución de múltiples temas y ejercicios algebraicos.
6	MathPapa	Inglés	Es una Calculadora Digital, que resuelve ejercicios algebraicos paso a paso.
7	Wiris	Inglés	Página Web que permite desarrollar, ejercitar, construir y resolver expresiones algebraicas.

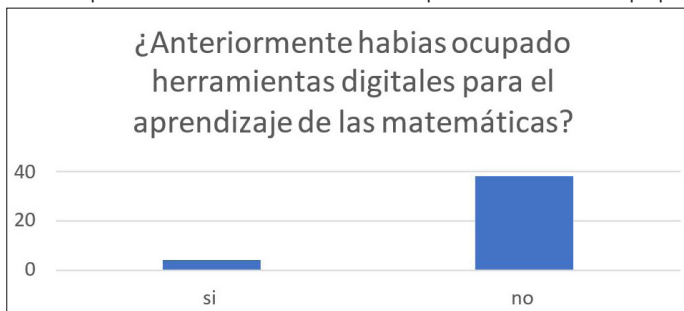
Como se puede observar en el cuadro 1, las herramientas digitales seleccionadas para su uso son de diversas características, encontramos páginas web interactivas, páginas que permiten almacenar y consultar videos disciplinares formativos, aplicaciones para dispositivos móviles, etc., las cuales enriquecen la práctica educativa de los estudiantes gracias al desarrollo de las TICs en este ámbito disciplinar.

Lo anterior nos recuerda que *“La incorporación de las TICs ha cobrado auge en los procesos de enseñanza/aprendizaje, teniendo su lugar propio las actividades académicas de los estudiantes y, en algunas ocasiones, en el plan de estudios de los docentes. Así, el desarrollo de experiencias de enseñanza/aprendizaje desde los diferentes niveles*

educativos se han ido multiplicando con el paso de los años, en virtud a nuevas formas de entender su presencia en las aulas, además de ser vistas y en muchos casos sentidas, como un recurso más en los procesos de innovación.” (Marín).

A fin de tener una mayor referencia de este proceso implementado, se procedió al final del curso a realizar la consulta de los estudiantes sobre su experiencia en el uso de las herramientas digitales propuestas, esta indagación se realizó por medio de una encuesta de respuesta anónima y que arrojó los siguientes datos significativos:

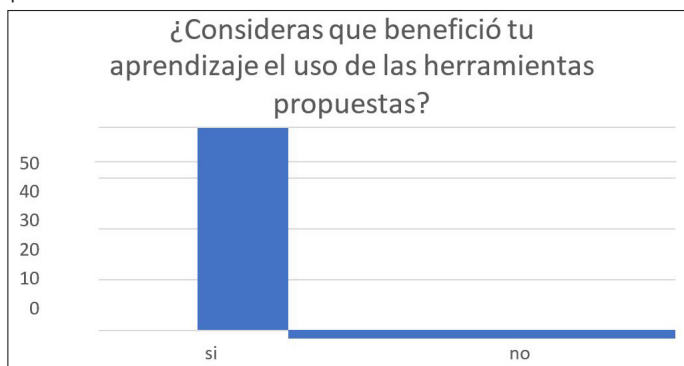
Cuadro 2. Respuesta de los estudiantes sobre el uso previo de herramientas propuestas.



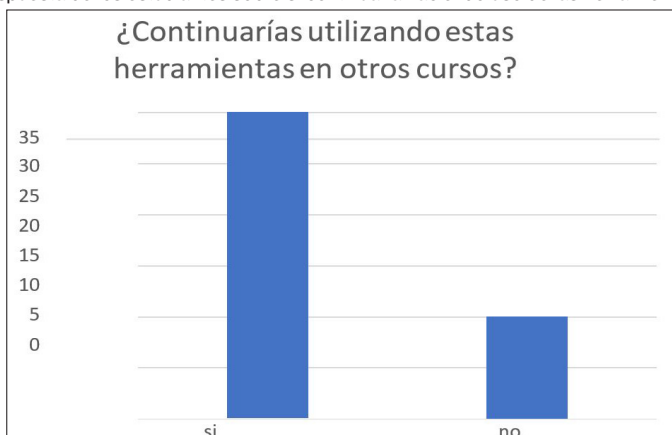
Cuadro 3. Respuesta de los estudiantes sobre el agrado en el uso de las herramientas propuestas.



Cuadro 4. Respuesta de los estudiantes sobre si considera benéfico el uso de las herramientas propuestas.



Cuadro 5. Respuesta de los estudiantes sobre si continuaría haciendo uso de las herramientas propuestas.



Como se puede ver en los resultados de la encuesta realizada a los 42 estudiantes de la Experiencia Educativa de Matemáticas Básicas donde se utilizaron las 7 herramientas digitales para la enseñanza y ejercitación de los ejercicios matemáticos, existió una mayoría que en su formación académica durante toda la educación básica y media- superior, no habían utilizado herramientas digitales como las propuestas en este curso, lo cual representó desventaja en el hecho de que había desconocimiento de cómo y para qué usarlas, pero al mismo tiempo permitió generar en los estudiantes el entusiasmo por interactuar con temas matemáticos de una forma como anteriormente no lo habían hecho.

Así mismo se pudo observar que la mayoría de los estudiantes presentaron una inclinación de agrado sobre la herramienta “Algeo” que es una App que permite realizar operaciones avanzadas de álgebra desde cualquier dispositivo móvil interactivo, dentro de algunas razones que se pudieron documentar es que los estudiantes consideraron dicha App muy práctica y fácil de usar, además de que no requerían una computadora para su uso.

En el cuadro 4, donde se muestra la opinión de los estudiantes sobre el beneficio que se pudo tener en el aprendizaje y por consecuencia en la obtención de sus porcentajes de calificación, la mayoría señaló que consideran que si fue de beneficio el uso de las herramientas propuestas, esto a su vez se corrobora dado que en esta sección históricamente el índice de reprobación era mayor al presentado para este caso de estudio, casos que serán documentados en otras publicaciones similares al presente.

Por último en el cuadro 5, se puede evidenciar como los estudiantes reflejan una disposición positiva para continuar haciendo uso de las herramientas propuestas en otros cursos, recordar que en la licenciatura de Administración del Sistema de Enseñanza

Abierta de la Universidad Veracruzana el estudiante cursará Experiencias Educativas como “Matemáticas Financieras”, “Investigación de Operaciones”, “Estadística” y “Métodos Cuantitativos” que directamente se encuentran relacionados en su contenido temático con lo ejercitado y aprendido durante el curso de nuestro caso de estudio.

3 COMENTARIOS FINALES

La enseñanza de la matemática y particularmente del álgebra no es recomendable que esté sujeta a un proceso de enseñanza en el que el académico sea el centro del conocimiento; por el contrario, la construcción del conocimiento matemático y la vivencia del estudiante al desarrollar cada problema debe ser el eje central de la formación como futuros profesionistas.

El uso de herramientas digitales que permiten a los académicos y estudiantes realizar un proceso de enseñanza – aprendizaje interactivo digitalmente, permite romper barreras espacio – temporales y fomentar en el educando su formación autodidacta, a tiempo de poder avanzar a su propio ritmo sin depender de otros actores.

Se puede observar en el presente estudio que los alumnos de reciente ingreso a la Licenciatura de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana tuvieron una excelente aceptación y adaptación a herramientas digitales que no conocían y que enriqueció su formación y desarrollo de habilidades para el aprendizaje de las matemáticas, particularmente el álgebra elemental.

Las nuevas generaciones, han crecido ya en entornos digitales que hacen más fácil muchas actividades de su vida diaria, por lo que insertar herramientas digitales en sus procesos de aprendizaje de la matemática genera una menor resistencia a la misma.

REFERENCIAS

García Arete, L., & Marín, R. (1998). “Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas”. En M. Mena, La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos INAP. Madrid: UNED.

Geogebra. Recuperado 2 de noviembre de 2021 de <https://www.geogebra.org/about> Geometría Dinámica. Recuperado 5 de noviembre de 2021 de <https://geometriadinamica.es/> Marín, V. (2015). Presentación. Revista Complutense de Educación, 26(Especial), 9–12 MathPapa. Recuperado 2 de noviembre de 2021 de <https://www.mathpapa.com/>

Universidad Veracruzana. Contenido de la Experiencia Educativa “Matemáticas Básicas” Recuperado 2 de noviembre de 2021 de https://www.uv.mx/personal/angtrejo/files/2011/04/Matematicas_Basicas.pdf

Valdés Núñez, J. B. (2011). Lúdica y Matemáticas a través de Tic's para la Práctica de Operaciones con Números Enteros. Tunja: Grupo Pirámide.

Wiris. Recuperado 05 de noviembre de 2021 de <http://www.wiris.net/educa.madrid.org/wiris/es/>

CAPÍTULO 7

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ORGANIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA SEA CON LOS DISTINTOS SECTORES DE LA SOCIEDAD

Data de submissão: 15/06/2023

Data de aceite: 30/06/2023

Dra. Itzel Natalia Lendechy Velázquez

Docente de Tiempo Completo
Sistema de Enseñanza Abierta
Universidad Veracruzana
no. personal 24923
Responsable del CA
“Estudios Educativos de
Sistemas Abierto y a Distancia”
Xalapa, Veracruz

<https://orcid.org/0000-0002-1672-9061>

Mtra. Juana Velásquez Aquino

Docente de Tiempo Completo
Sistema de Enseñanza Abierta
Universidad Veracruzana
no. personal 2437
Integrante del CA
“Estudios Educativos de
Sistemas Abierto y a Distancia”
Xalapa, Veracruz

<https://orcid.org/0000-0002-9431-1285>

Universidad Veracruzana desarrolla tareas de vinculación, reconociendo las exigencias del entorno a través de la detección, elaboración e implementación de las tres herramientas básicas de la organización: Organigrama, análisis de puestos y manual de organización, en los sectores educativo, productivo y social, como prácticas curriculares de las experiencias educativas: Administración Educativa, Procesos de las Organizaciones Educativas y Acciones de vinculación del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía. Dichas prácticas permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en su formación académica, beneficiando a las Instituciones con una adecuada estructura organizacional, coadyuvando en su productividad, eficiencia y eficacia. Lo anterior sustentando en acuerdos de vinculación entre el SEA y los distintos sectores referidos.

PALABRAS CLAVE: Técnicas de organización. Vinculación. Prácticas curriculares. Sectores de la sociedad.

THE IMPLEMENTATION OF ORGANIZATION TECHNIQUES AS A LINKING STRATEGY OF SEA PEDAGOGY STUDENTS WITH THE DIFFERENT SECTORS OF SOCIETY

RESUMEN: Las IES, deben ser capaces de responder a demandas sociales, de formar profesionistas competentes que les permitan coadyuvar en el desarrollo organizacional de los distintos sectores de la sociedad. El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la

ABSTRACT: Higher Education Institutions (IES) must be able to respond to social demands, to train competent professionals that allow them to contribute to the organizational development of the different sectors of society. The ‘Sistema de Enseñanza Abierta (SEA)’ of

the Universidad Veracruzana develops linking tasks, recognizing the demands of the social environment through the detection, elaboration and implementation of the three basic tools of the organization: Organizational chart, job analysis and organizational manual , in the educational, productive and social sectors, as curricular practices of educational experiences: Educational Administration, Processes of Educational Organizations and Linking Actions of the 2000 Pedagogy Study Plan. These practices allow students to apply the knowledge acquired in their academic training, benefiting the Institutions with an adequate organizational structure, contributing to their productivity, efficiency and effectiveness. The foregoing based on linkage agreements between the SEA and the different sectors referred to.

KEYWORDS: Linking. Organization techniques. Curricular practices. Sectors of society.

1 INTRODUCCIÓN

En el entramado global las Instituciones de Educación Superior se vinculan con la sociedad a través de espacios que ha ido ganando, con la formación de profesionales que se preparan para la vida productiva; formación de profesionistas y productos vinculados.

Las variaciones en la economía mundial han originado cambios constantes en los ámbitos profesionales, para lo cual, el pedagogo debe conocer estrategias y contar con los conocimientos necesarios que le permitan ofrecer servicios en los distintos sectores de la sociedad, coadyuvando con el progreso de los mismos.

Toda institución en su práctica organizacional, debe reconocer la necesidad de organizarse de manera eficaz y eficiente para lograr sus objetivos planteados.

A decir de Lourdes Münch y García Martínez, citado por Rodríguez I. Valencia (2016), “la organización es el establecimiento de la estructura necesaria para la sistematización racional de los recursos, mediante la determinación de jerarquías, disposición, correlación y agrupación de actividades, con el fin de poder realizar y simplificar las funciones del grupo social”, de lo cual se infiere que la organización es de suma importancia ya que, a través de ella se asignan funciones y actividades a cada uno de los miembros de las instituciones públicas y privadas, evitando así fugas de responsabilidad, duplicidad de funciones, etc. Así mismo, se destaca la importancia que cobran las técnicas de organización como herramientas indispensables en el mejoramiento de las instituciones para contar con una organización operativa saludable.

2 UNIVERSIDAD VERACRUZANA

“La Universidad Veracruzana se ubica como una Universidad Pública con mayor diversificación en su oferta Educativa. Actualmente, nuestra institución atiende una matrícula de 63,369 sesenta y tres mil, trescientos sesenta y nueve estudiantes en trescientos cinco programas de educación formal: 163 de licenciatura, 124 de posgrado,

ocho de TSU. Otros 21,619 estudiantes, son atendidos en programas de educación no formal. Por lo que la matrícula total atendida es de 84, 988 estudiantes.

La cobertura institucional abarca 6 áreas académicas: artes, biológico-agropecuarias, ciencias de la salud, económico-administrativa, humanidades y técnica. Con una dinámica de actividades de investigación, docencia, extensión universitaria y difusión cultural que reflejan la importancia del papel que desempeña en la sociedad”. (tomado del portal de la Universidad Veracruzana. Responsable L.A.E. Guevara Huerta).

3 SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA

En la Universidad Veracruzana, el Dr. Marco Wilfredo Salas Martínez, presentó un proyecto para crear el Sistema de Enseñanza Abierta, siendo Rector el Lic. Roberto Bravo Garzón, éste quedó aprobado en 1980. Ese mismo año, la “Unidad Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta” inicia de manera formal sus labores en las 5 sedes regionales, con cursos relativos al año propedéutico, en las áreas de Humanidades y Económico-Administrativo. El Sistema de Enseñanza Abierta opera en las 5 regiones donde tiene presencia la Universidad Veracruzana: Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Minatitlán-Coatzacoalcos. Los objetivos Generales que motivaron a su creación fueron:

Proporcionar oportunidades de Educación Superior a quienes, por responsabilidades de tipo laboral o familiar, se encontraban marginados de participar en los sistemas educativos tradicionales.

Aprovechar el potencial intelectual del adulto para incrementar el número de profesionales, componentes necesarios para el desarrollo socioeconómico del Estado de Veracruz y nuestro país.

Continuar e incrementar el sistema Educativo de Enseñanza Abierta implementado por el gobierno Federal y Estatal en el ámbito universitario.

- *Misión*

“Formar profesionistas a nivel licenciatura, competentes en conocimientos científicos. Habilidades y valores humanísticos que contribuyan al desarrollo de los distintos sectores sociales, funcionando a través de la modalidad alternativa abierta y realizando investigación en apoyo a la innovación educativa”.

- *Visión*

“Ser una Institución Educativa innovadora con alto nivel de operatividad y eficiencia en la formación profesional, apoyando su funcionamiento en la investigación, ofreciendo servicios de calidad a la comunidad a través del desempeño ético de docentes

y estudiantes, proporcionando, además, la divulgación científica y cultural". (Tomado del portal del sistema de Enseñanza Abierta UV).

4 PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA

Inició su funcionamiento con el Plan de Estudios registrado en 1980 en la Dirección General de Profesiones la Secretaría de Educación Pública, según consta en el acuerdo emitido el 9 de septiembre de ese año; dicho programa fue establecido por módulos.

Posteriormente en 1990, se registró el cambio de Plan de Estudios estructurado curricularmente por cinco áreas de conocimiento:

- Fundamentación Social y Filosofía de la Pedagogía integrada por 10 materias
- Orientación Educativa constituida por 12 materias
- Administración Educativa con 8 materias
- Currículum y Didáctica compuesta por 9 materias
- Investigación Educativa conformada por 9 materias.

El Plan de Estudios 2000 fue el resultado de un profundo análisis de los planes de estudio anteriores y las demandas sociales del momento. En 1999 se implementó en la Universidad Veracruzana el Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Este modelo fue concebido para que los estudiantes pudieran elegir los créditos y las Experiencias Educativas que desearían cursar, ofreciéndole la oportunidad de trazar bajo el criterio de flexibilidad su trayectoria académica y cursar la carrera en un plazo mínimo de 7 semestres y máximo de 12 según sus necesidades.

El 5 de noviembre del 2003, se realizó el registro y cambio del plan de estudios 2000. Actualmente, se rige por el plan de estudios 2016, mismo que inició con la generación 2017-2021 y responde a un compromiso de la comunidad académica de fortalecer y actualizar para su mejora, el perfil profesional, la concepción de la práctica profesional y los objetivos del programa educativo, acorde con las exigencias del actual contexto y necesidades socioeducativas. Esto con el propósito de fortalecer la formación integral, para lo cual se identifican tres núcleos:

Formación Pedagógica, la formación Social y la formación Humana; con sedes en Xalapa (Sistema Escolarizado y Sistema de Enseñanza Abierta), Poza Rica y Veracruz.

5 REFERENTES TEÓRICOS

5.1 LA ORGANIZACIÓN Y SUS TÉCNICAS

A decir Reyes Ponce (2004), la organización "se refiere a la estructura técnica de las relaciones, que debe darse entre las jerarquías, funciones y obligaciones individuales

necesarias en un organismo social para su mayor eficiencia” y aunado a ello, Hernández y Rodríguez (2002), expresan que “organizar es el proceso de diseñar estructuras formales del trabajo en una empresa, por medio de la generación de una jerarquía de autoridad y una departamentalización por funciones, que establezca responsabilidades por áreas de trabajo”.

De acuerdo a las definiciones anteriores, podemos mencionar como propósitos de la organización lo siguiente: Crear una estructura estable de trabajo, definir jerarquías y puestos de trabajo, definir canales de comunicación formales, determinar responsabilidades y establecer métodos de simplificación del trabajo.

5.2 TÉCNICAS DE ORGANIZACIÓN

Según Herrera Morales (2012), Las técnicas de organización son las herramientas necesarias que nos ayudan a formar una organización formal. Estas técnicas deben aplicarse de acuerdo con las necesidades de cada organización. A continuación, se mencionan y describen las utilizadas con mayor frecuencia:

Organigramas, análisis de puestos y manual de organización.

5.3 ORGANIGRAMAS

El organigrama representa la estructura de una organización; la disposición u ordenación de los órganos o cargos que componen una empresa (Hernández Orozco 2007).

Es una técnica en la que se clasifican pormenorizadamente las labores que se desempeñan en una unidad de trabajo específica e impersonal (puesto), así como las características, conocimientos y actitudes que debe poseer el personal que lo desempeña. Los objetivos primordiales de esta técnica son:

Mejorar los sistemas de trabajo, delimitar funciones y responsabilidades, evitar fugas de autoridad y responsabilidad, fundamentar programas de entrenamiento, retribuir adecuadamente al personal, mejorar el reclutamiento y la selección de personal.

De acuerdo con Münch Galindo (2006) existen seis tipos de organización:

a) Lineal o Militar, b) funcional o de Taylor, c) Lineo funcional, d) Staff, e) Matricial, f) Por comités; así mismo, los organigramas los podemos encontrar clasificados por su presentación en verticales, horizontales, mixtos y circulares:

1. Organigrama vertical. Son los organigramas que encontramos comúnmente en las organizaciones. Presentan los niveles jerárquicos en orden vertical, de arriba hacia abajo.

2. Organigrama horizontal. Los niveles jerárquicos los encontramos ordenados en forma de columnas desplegadas de izquierda a derecha.
3. Organigrama mixto. Conjuga el vertical y el horizontal para ampliar las posibilidades de graficación.
4. Organigrama circular. Formado por un cuadro central en el que se coloca la autoridad máxima, mientras que alrededor se trazan círculos que constituyen un nivel jerárquico. En cada círculo se coloca a los jefes inmediatos y se les relaciona con líneas que representan los canales de autoridad y responsabilidad.

5.4 ANÁLISIS DE PUESTOS

El análisis de puestos, es el proceso de investigación mediante el cual se determinan las tareas que componen el puesto, así como los conocimientos y condiciones que debe reunir una persona para que lo pueda desempeñar adecuadamente.

El análisis de puestos consta de dos partes, una se refiere a las tareas que forman el puesto y otra trata de los requerimientos que debe reunir una persona para desempeñar eficazmente ese puesto.

Los objetivos primordiales de esta técnica son:

- * Mejorar los sistemas de trabajo, delimitar funciones y responsabilidades
- * Evitar fugas de autoridad y responsabilidad
- * Fundamentar programas de entrenamiento
- * Retribuir adecuadamente al personal
- * Mejorar el reclutamiento y la selección de personal

5.4.1 Estructura:

1. Descripción del puesto, determinación técnica de lo que el trabajador debe hacer, tal descripción debe conformarse por: a) El encabezado o identificación. Compuesto por título, ubicación, jerarquía. b) Descripción genérica. Consiste en una definición breve y precisa del puesto. c) Descripción específica. Consiste en detallar las actividades que se realizan en el puesto.
2. Especificación del puesto. Enunciación precisa de los requisitos que debe satisfacer el trabajador para desempeñar el puesto. Enunciación precisa de los requisitos que debe satisfacer el trabajador para desempeñar el puesto: escolaridad y conocimientos; responsabilidad; esfuerzo, requisitos físicos, mentales y de personalidad.

5.5 MANUAL DE ORGANIZACIÓN

Según Agustín Reyes Ponce: El concepto de un manual es significado de folleto, libro, carpeta, en los que, de manera fácil de manejar, se concentra en forma sistemática, una serie de elementos administrativos para un fin concreto y así poder orientar y uniformar la conducta que se pretende entre cada grupo humano de la institución.

Según Graham Kellogg: el manual presenta sistemas y técnicas específicas, señala el procedimiento a seguir para lograr el trabajo de todo el personal de cualquier institución o de cualquier grupo de trabajo, que desempeñan responsabilidades específicas.

El manual de organización es un documento técnico normativo de gestión institucional, donde se describen y establecen las funciones del personal que labora en la institución, las funciones específicas, las relaciones de autoridad, dependencia y coordinación, así como los requisitos de los cargos o puestos de trabajo.

Estos manuales exponen con detalle la estructura de la institución educativa y señalan los puestos y la relación que existe entre ellos, para el logro de sus objetivos; explican la jerarquía, los grados de autoridad y responsabilidad, las funciones y actividades de los órganos de la institución.

5.5.1 Estructura:

En la actualidad existe una gran variedad de formas de presentar un manual de organización, por estas razones se mencionan los elementos más relevantes que deben de integrarlo:

- Identificación del manual: Logotipo de la dependencia, nombre de la dependencia, título del manual de organización, nombre o siglas de la unidad administrativa responsable de su elaboración o actualización, fecha de implantación o actualización.
- Índice: en este apartado se presentan de manera sintética y ordenada, los capítulos que constituyen el manual.
- Introducción: en este apartado se da una explicación al usuario de lo que es el documento, la cual debe ser breve.
- Directorio: Da a conocer el personal que labora en la institución y el puesto que ocupa en la estructura organizativa de la empresa. Su ordenamiento es jerárquico, comenzando con los funcionarios de mayor jerarquía.
- Antecedentes históricos: Dicha parte consiste en una descripción del origen de la institución, contiene una mención a cerca de su desarrollo histórico.

- Misión y visión: la primera es la razón de ser de la institución educativa, el fin primordial de la existencia de esta. La visión, muestra cómo queremos ver a la institución en un futuro.
- Objetivo general y específicos: son los fines por alcanzar, establecidos cuantitativamente y determinados para realizarse en un tiempo específico.
- Base legal: En este apartado se mencionan las disposiciones jurídicas, por orden jerárquico, que dan origen a la organización, que establecen su creación y sus atribuciones, así como aquellas que regulan su funcionamiento: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, leyes, códigos, reglamentos, decretos, convenios, acuerdos, circulares u oficios, documentos normativos, otras disposiciones.
- Políticas: Estas dan significado a los objetivos. Por medio de ellas, las metas adquieren una expresión significativa e individual. Son las reglas internas de la institución, medios para ejercer control y propiciar un buen clima laboral.
- Organigrama: Es una representación gráfica de la estructura formal de la empresa.
- Análisis de puestos: La finalidad principal es explicar las actividades que se realizan en un puesto, los requisitos que deben satisfacer la persona que lo va a desempeñar y las condiciones ambientales del lugar en que se desenvuelven.
- Conclusiones: Es el resultado final de la elaboración del manual, el resultado del contenido, sus ventajas y justificación para su uso. Se pueden mencionar aportaciones.
- Hoja de formalización: Indica el nombre, cargo y firma de los titulares de la dependencia o entidad que autorizan el manual, así como de las áreas que los elaboran y revisan.

5.5.2 Utilidad:

- Uniforman y controlan el cumplimiento de las funciones de la empresa
- Delimitan actividades, responsabilidades y funciones
- Aumentan la eficiencia de los empleados, ya que indican lo que se debe hacer y cómo se debe hacer
- Son una fuente de información, pues muestran la información de la institución
- Ayudan a la coordinación y evitan la duplicidad de funciones y la fuga de responsabilidades

- Son una base para el mejoramiento de sistemas
- Reducen costos al incrementar la eficiencia.

6 DESARROLLO

Existe en el Programa Educativo de Pedagogía del SEA un programa estratégico de vinculación a partir del 2003, mediante el cual se aprovechan las fortalezas institucionales y las oportunidades para emprender acciones y proyectos como producto de las múltiples experiencias educativas con los distintos sectores de la sociedad.

Con base en lo anterior, es de destacarse la implementación de las tres técnicas básicas de organización a través de prácticas curriculares de algunas de las experiencias que conforman el área terminal de Administración Educativa, como son: Administración Educativa, Procesos de las Organizaciones Educativas y Acciones de vinculación del Plan de Estudios 2000 de la citada Licenciatura.

Como producto de la implementación de las técnicas de organización a través de las practicas curriculares de los estudiantes de la carrera de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, a partir del 2003 a la fecha se vincularon con los distintos sectores de la sociedad, teniendo como resultado la elaboración de alrededor 450 manuales de organización, los cuales contienen en su estructura organigrama y análisis de puestos, mismos que surgen como resultado del trabajo en equipo de los estudiantes que cursan cada una de las experiencias educativas ya mencionadas, y como ejemplo de ello, se citan algunos de los más recientes:

Propuesta de un Manual de Organización para la empresa Textil “Nader Confecciones” en Plan de Arroyos, Atzalan, Ver. Joshio Ortiz Aguilar (2014).

Propuesta de un Manual de Organización para el Departamento de Difusión del Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Veracruz. Lizbeth Otilia Rubio Fernández (2014).

Propuesta de un Manual de Organización para el Departamento de Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, Delegación Veracruz. Vianney del Carmen González Damián (2014).

Propuesta de un Manual de Organización para la Secretaría del Programa de Acción y Gestión Social del C.D.E del PRI, Veracruz. Alejandra Herrera Villavicencio (2013).

Actualización del Manual de Organización para el Personal Administrativo del Colegio Preparatorio de Xalapa Vespertino. Marisol Hernández Hernández (2018).

Propuesta de un Manual de Organización para la Escuela Telesecundaria Leona Vicario Fernández Noé León Mendiola (2018).

Propuesta de un Manual de Organización del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, COBAEV, Plantel-35 Xalapa. Claudia Elizabeth Montero Suanes (2018).

Propuesta de un Manual de Organización para el Departamento de Promoción de la Salud de la Secretaría de Salud del Estado de Veracruz. Alma Michelle Bretón Piña (2017).

7 CONCLUSIONES

Como producto de la implementación de las técnicas de organización a través de las prácticas curriculares de los estudiantes del Programa Educativo de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, se ha logrado percibir al SEA como una institución impulsora de la vinculación de sus estudiantes con los sectores productivo, educativo y social que durante los últimos quince años coadyuvaron con el logro de los objetivos organizacionales a través de la elaboración de alrededor de 450 manuales de organización, los cuales contienen en su estructura organigrama y análisis de puestos, mismos que surgen como resultado del trabajo en equipo de los estudiantes que cursan las experiencias educativas de administración educativa, procesos de las organizaciones educativas y acciones de vinculación, supervisados por las Coordinadoras de Vinculación del área de humanidades Mtra. Juana Velásquez Aquino y del Área Económico Administrativa Dra. Itzel Natalia Lendechy Velázquez y docentes que imparten estas asignaturas.

Cabe destacar que alguno de los manuales elaborados, resultado de las prácticas curriculares con la metodología pertinente se presentan posteriormente como documentos recepcionales con la finalidad de acreditar la experiencia educativa experiencia recepcional, consecuentemente queda de manifiesto la importancia de la implementación de las técnicas de organización en los distintos sectores de la sociedad.

REFERENCIAS

Herrera Morales M. A. **Técnicas de organización y coordinación en la empresa**. 2012.

Lendechy Velázquez I. y estudiantes de Pedagogía SEA. "**Directorio Maestro de vinculación**", documento interno del SEA UV. México. 2016.

Munch, Lourdes. **Fundamentos de Administración**. Edit. Trillas, México. 2006.

Pérez Ch. N.y Col. **Programa Estratégico de Vinculación**. Universidad Veracruzana. 2003.

Pérez Ch. N.y Col. **Programa Estratégico de Vinculación**. Universidad Veracruzana. 2005. Portal de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>

Rodríguez I. Valencia. **Teoría de la Administración aplicada a la educación**. Edit. Ecasa México. págs. 158-162. 2016.

Salas Martínez M. W. **Orígenes del Sistema de Enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana (en línea)**. 2012, consultada por internet el 9 de octubre de 2018. Dirección de internet: https://www.uv.mx/sea/files/2012/11/001_historia.pdf

Velásquez A. J. y Col. **“Directorio de Vinculación”**, documento interno del SEA UV. México. 2016.

CAPÍTULO 8

CONTENIDO PEDAGÓGICO ACTUAL: PERCEPCIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES

Data de submissão: 22/06/2023

Data de aceite: 09/07/2023

MSc. Julia Matilde Cruz-Fabara

Universidad de Guayaquil
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-6853-3060>

Dra. C. Narcisca Cecilia Castro-Chávez

Universidad de Guayaquil
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5744-4724>

MSc. Mayra Robinson-Saona

Universidad de Guayaquil
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-8146-4568>

Lic. Ruth Aracely Lopez-Litard

Universidad de Guayaquil
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2634-3007>

RESUMEN: El presente trabajo investigativo aborda el estudio de la percepción del conocimiento del contenido pedagógico en la actualidad por parte de docentes de diferentes asignaturas e instituciones educativas expertos en pedagogía y una amplia experiencia en metodologías de

enseñanza, que ejercen su profesión en diferentes contextos educativos dentro de Guayaquil en el ámbito fiscal, particular y fisco-misional. El objetivo del estudio fue analizar su conocimiento en los diferentes contenidos pedagógicos y sus experiencias didáctico-metodológicas desde un enfoque cualitativo. La recogida de información fue a través de una entrevista a profundidad. Los datos textuales se analizaron con el método llamado psicología del color. Los hallazgos dieron un resultado de una importante influencia en el manejo de los contenidos pedagógicos y como adaptarlos a la actualidad y cada contexto.

PALABRAS CLAVE: Contenido pedagógico. Psicología del color. Enfoque cualitativo.

**CURRENT PEDAGOGICAL CONTENT:
PERCEPTION BY TEACHERS**

ABSTRACT: The present investigative work deals with the study of the perception of knowledge of pedagogical content today by teachers of different subjects and educational institutions, experts in pedagogy and extensive experience in teaching methodologies, who practice their profession in different educational contexts within Guayaquil in the fiscal, private and tax-mission field. The objective of the study was to analyze their knowledge in the different pedagogical contents and their didactic-methodological experiences from a qualitative approach. Information was collected through an in-

depth interview. The textual data was analyzed with the method called color psychology. The findings gave a result of an important influence in the management of pedagogical contents and how to adapt them to the present and each context.

KEYWORDS: Pedagogical content. Color psychology. Qualitative approach.

1 INTRODUCCIÓN

Es fundamental el conocimiento del contenido pedagógico para instruir en la educación al alumnado ya que con este desempeña el papel de educador de una manera que abarca los conocimientos psicológicos, didácticos, curriculares y analíticos necesarios para un saber especializado que se va amplificando con la práctica y la experiencia. El conocimiento profesional de los educadores se considera una de la característica más importante en la enseñanza con que se tiene una interacción educador-educando y su desarrollo es característico al momento de realizar las presentaciones de los temas educativos.

La experiencia que tenga el docente en relación con los alumnos y cómo implementar su práctica muestra el desarrollo laboral y personal en la educación siendo su plataforma la evolución del método de enseñanza que implica en la educación. La que se resalta es como se implica la importancia de la experiencia para desarrollar los conocimientos pedagógicos del contenido para la evaluación individual de cada estudiante y así involucrar el método de enseñanza a base las circunstancias para el desarrollo del aprendizaje en estudiante.

Todo ello implica la voluntad que tiene para aprender en esto es principal la didáctica que aplica el educador para el aseguramiento del conocimiento de los valores, propósitos y fines de la educación para el progreso de la enseñanza-aprendizaje con el propósito de adquisición y avance de las aptitudes y habilidades críticas de los educandos.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación aborda el estudio de la percepción del conocimiento del contenido pedagógico en la actualidad por parte de docentes del Ecuador, en específico en la ciudad de Guayaquil, de diferentes asignaturas e instituciones educativas expertos en pedagogía y una amplia experiencia en metodologías de enseñanza, que ejercen su profesión en diferentes contextos educativos dentro de Guayaquil en el ámbito fiscal, particular y fisco-misional.

El objetivo del artículo es analizar su conocimiento en los diferentes contenidos pedagógicos y sus experiencias didáctico-metodológicas desde un enfoque cualitativo.

2 MATERIALES Y MÉTODOS

En el siguiente proyecto de investigación se utilizó el enfoque cualitativo, en el cual se identificará la percepción por parte de los maestros del conocimiento del contenido pedagógico en la actualidad. Será importante identificar y reconocer todos los factores que influyan en la percepción del conocimiento del contenido pedagógico en el campo educativo, la adaptación al contenido a través de sus experiencias, conocimiento y estrategias metodológicas.

Según Díaz (2018) la investigación cualitativa apela a la observación detallada del sujeto en su propio contexto con ciertas propiedades propias a partir de la recomposición de significados, tratando interpretar y captar significados particulares e importantes a los hechos, de forma metafórica y conceptual a partir del relato de los sujetos o participantes de estudio.

El diseño de la siguiente investigación tiene un enfoque cualitativo afirma que la manera adecuada de entender un fenómeno es estudiarlo en su contexto completo. Por tal motivo se elige este tipo de investigación ya que nuestro proyecto de investigación se desarrolla en la realidad y percepción de los maestros y su conocimiento del contenido pedagógico en la actualidad, la mencionada disposición fue evidenciada por medio de entrevista en forma virtual por los encargados de esta sección del proyecto.

Se realizaron tres entrevistas con el objetivo de conocer mediante sus experiencias la percepción actual de los docentes sobre el contenido pedagógico que existe en cada respectivo ámbito laboral.

Entrevista a profesionales de diferentes instituciones de la “Unidad Educativa Dr. Luis Felipe Borja Pérez” docente en el área de Matemática Bachillerato; de la “Unidad Educativa Zapatito Azul” en el área de 1er año de básica y de la “Unidad Educativa Ciudad De Pedreguer” en el área de historia y sociales.

Se logró una comprensión más a fondo de las causas y perspectivas por parte de los docentes, a través de la psicología del color en el cual se desarrollará la interpretación y de la información brindada para realizar un mejor estudio, sobre el contexto basado en los significados concernientes a las personas involucradas.

El método inductivo-deductivo surgirá desde la observación, interpretación, indagación y análisis de los resultados de las encuestas aplicadas para conocer el perfil de cada entrevistado desde el ámbito de la docencia.

Según Martín (2020) los informantes clave son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que

le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Permitiendo que la información que ellos aportan sea básica ya que presentaran diversidad de opiniones que garantizara llegar al objetivo deseado.

Los informantes claves en el estudio serán los licenciados en la educación teniendo diferentes años de experiencia, fueron tres sujetos escogidos con una técnica de muestreo intencional a los cual al realizar la entrevista estuvieron de acuerdo al colaborar y brindarnos la suficiente información; enfatizando como ha sido su actuación en su respectiva institución ya que tienen algunos años laborando y así poder tener diferentes puntos de vista.

Se realizó una entrevista semiestructurada para tener mejor idea de conocer las experiencias vividas por los profesionales acerca del conocimiento del contenido pedagógico para organizar los resultados.

Durante el desarrollo de la entrevista, es importante crear un buen clima de confianza y facilitar la comunicación, por lo cual para la entrevista se tomaron en cuenta los objetivos de la investigación, se realizó preguntas adicionales a medida que ellos se iban desarrollando, dando espacios para que no se sintieran presionados, pero manteniendo la seguridad de que estábamos obteniendo los datos para dar respuestas a nuestros objetivos.

Se utiliza la observación como técnica de recolección de datos porque es una forma más confiable con la intencionalidad de recopilar la actitud del entrevistado para indagar las habilidades adquiridas en determinados procedimientos en relación con los estudiantes y el conocimiento del contenido pedagógico (Tabla 1).

Tabla 1 Cuestionario: (5 Preguntas).

Ítems	1	2	3	4
Los entrevistados responden al objetivo de la investigación		X		
Los entrevistados están expresando un comportamiento observable			X	
Tiene una base teórica y metodológica que los respalde	X			
Los procedimientos que realizan son adecuados para la educación		X		
Presentan sus experiencias como medio de resolución			X	
Garantizan la importancia del conocimiento del contenido pedagógico		X		

2.1 RIGOR CIENTÍFICO

En este estudio a continuación se tiene presente la credibilidad de los entrevistados, ya que en esta entrevista las preguntas formuladas fueron enviadas a docentes que ejercen su profesión mediante audios de mensajería para precautelar la

salud de nuestros entrevistados por el estado que estamos pasando por el virus del COVID-19.

Estos audios enviados por los docentes fueron transcritos por los entrevistadores, al cual ellos tienen acceso para poder revisar y corregir interpretaciones de los hechos y de esta forma comprobar que lo transcrito sea verdad y de la misma forma que lo detallaban, para eludir algún disgusto por parte de los entrevistados y de esta forma conservar la veracidad de este presente estudio.

2.2 CONSIDERACIONES ÉTICAS

El consentimiento reportado posee un lugar como una importancia ética, debido que los individuos que forman parte de este marco investigativo son mayores de edad.

Se pretende averiguar la raíz de este estudio obteniendo el consentimiento comunicado por parte de los docentes de estudio, siempre teniendo en cuenta sus valores morales y ético con criterio holístico.

En específico, se les comunica que lo fundamental es que se encuentren cómodos al momento de responder las preguntas y que expliquen sólo aquello que quieran compartir con los investigadores. Así las investigadoras se aseguran que las personas entrevistadas no se sientan forzadas a contestar ni a quedarse en silencio durante la entrevista.

3 RESULTADOS

Por medio de los datos obtenidos a través de la entrevista con preguntas de carácter abierta, realizada a los tres docentes de diferentes instituciones, se dio a conocer sobre la temática; percepción por parte de los maestros sobre el contenido pedagógico, y en base de la psicología de color se ha logrado obtener lo que son las subcategorías y categorías del tema englobando solo aquellas obtenidas por las respuestas dadas en el momento, a continuación compartimos la codificación por colores que se utilizó (tabla 2):

Tabla 2. Datos brutos de la entrevista.

Tema: Percepción Por Parte De Los Maestros Del Conocimiento Del Contenido Pedagógico En La Actualidad	
Entrevista #1	
1. ¿De qué manera cree usted que influye el conocimiento del contenido pedagógico en el rol del maestro?	Vitalidad para enseñar Muestra su punto de vista que ha tenido en sus años de maestro Manejo al momento de dar la clase.
<p>HEl maestro para poder ser, tener un rol en una actividad tiene que ser, he primero dinámico, dinámico poner un buen ambiente en él, en la actividad que vayan a realizar con los niños y las niñas. Este el docente tiene que ser<silencio>aparte de ser un maestro o un profesor con disciplinas fuertes, tener que ser un compañero primero, he para poder así que el niño y la niña sientan un ambiente lúdico, sientan un ambiente estable para poder acatar la actividad que el maestro lo va a realizar por eso se dice que el maestro aparte de ser profesor que realizaba la enseñanza en el tiempo de antes, ahora en esta enseñanza tiene que tener esa chispa, tiene que ser, ser ese dinámico con materiales lúdico con materiales completos, con materiales complejos, con actividades lagar sino con actividades cortas , no ser con muchas palabras sino que ser específico con lo que se vaya a realizar por eso se dice que el maestro del tiempo de ahora tiene que actualizarse y poder ser mejor maestro con ejemplos y bases.</p>	

Contenido pedagógico actual: percepción por parte de los docentes, pp. 1050-1060

2. ¿De qué manera usted considera que se construye el conocimiento pedagógico de contenido?	Estrategias para llamar la atención de los alumnos Deseo del crecimiento critico de los estudiantes Ideas usadas para la comodidad del alumno Afán de seguir estudiando estrategias de enseñanza
3. ¿Según su perspectiva qué son los conocimientos pedagógicos?	Agudeza para actividades Disposición de seguridad realizar mostrar
<p>Ya, se construye de manera didáctica he de conocimiento previo de aprendizaje lúdico con actividades lúdicas y con actividades que sean he atractivas y llamativas para los niños y niñas que estén recibiendo actividades en ese momento. he crear un rincón lúdico un ambiente o espacio lúdico creativo llamativo para así que el conocimiento que uno como maestro quiere que los niños obtengan sea he un conocimiento de no memorativo sino un conocimiento (he a dios) a este un conocimiento crítico, un conocimiento de manera fluida, de manera didáctica, de manera llamativa, para eso nosotros como maestro necesitamos he necesitamos ser maestros actualizados con una pedagogía he llamativa, con un aprendizaje diferente a los de muchos años atrás.</p> <p>He es una necesidad, no, no puede enseñar de la nada, uno tiene que llegar con el niño y la niña sabiendo cómo mostrar, transmitir lo necesario sin dar vueltas en el tema haciendo que se confundan, también como se usan los materiales lúdico o mejor dicho en qué momento usarlos o en qué momento, he... tener, tener que mostrar esa cercanía para que los niños y las niñas se sientan en un ambiente tranquilo seguro y con ganas de aprender.</p>	

4. ¿Cómo usted aplica los contenidos pedagógicos al momento de la enseñanza?	Planificación de desarrollo de temas Método usado desde el inicio Dinámica para mantener la concentración del alumno
Bueno primero dirigiendo con una planificación después esté realizando actividades lúdicas o aplicando el material adecuado para poder comenzar la actividad y, y para que los niños y niñas aprendan o tengan un mejor conocimiento he también realizó un ambiente lúdico un ambiente llamativo un ambiente que dinámico con música de niños para que para que lo niños tengan ese conocimiento adecuado y puedan aprender mucho más rápido.	
5. ¿En qué se sustenta al momento de aplicar los conocimientos pedagógicos?	Forma de planificación Sutileza para conocer al estudiante
Se basa en las los conocimientos previos de los niños y niñas se hace una evaluación didáctica para ver hasta qué por ciento tienen el aprendizaje en las materias educativas, por ende no se realizan preguntas pedagógicas cortas para que los niños y niñas puedan dar una respuesta adecuada o una respuesta completa teniendo el límite su conocimiento adecuado	

Tema: Percepción Por Parte De Los Maestros Del Conocimiento Del Contenido Pedagógico En La Actualidad







Entrevista #2

1. ¿De qué manera cree usted que influye el conocimiento del contenido pedagógico en el rol del maestro?	Actitud para enseñar Dar intriga y curiosidad por los saberes en el aula
El contenido que se imparte en el aula es muy importante en el momento de transmitir o moderar conocimientos con los estudiantes, es necesario tener un conocimiento de ese contenido que se va a abordar en la aula sino no sabríamos como solventar las inquietudes que vaya surgiendo de parte del estudiante	
2. ¿De qué manera usted considera que se construye el conocimiento pedagógico de contenido?	Desarrollo en temas científicos
La construcción del conocimiento que se imparte en el aula, dado mi punto de vista conformado por el conocimiento científico del tema y las experiencias ganadas a lo largo de la vida y la práctica docente que es lo que se ejerce actualmente.	
3. ¿Según su perspectiva qué son los conocimientos pedagógicos?	Conocimiento disciplinario y pedagógico Ganar el empeño del grupo estudiantil
Basado en mi criterio personal es una mezcla entre el conocimiento disciplinario y pedagogía gracias a ello el docente puede motivar, generar, sorprender y despertar curiosidad en los estudiantes.	
4. ¿Cómo usted aplica los contenidos pedagógicos al momento de la enseñanza?	Habitarse a otros métodos
En esta época de pandemia lo estoy aplicando por medio de las TICs así sea de forma presencial.	
5. ¿En qué se sustenta al momento de aplicar los conocimientos pedagógicos?	Se aplica los conocimientos mediante el uso de la tecnología
Ehh me sustentó en el uso de la tecnología.	

Tema: Percepción Por Parte De Los Maestros Del Conocimiento Del Contenido Pedagógico En La Actualidad	
Entrevista #3	
1. ¿De qué manera cree usted que influye el conocimiento del contenido pedagógico en el rol del maestro?	Conocimiento pedagógico y técnicas metodológicas. Ambientes de aprendizaje óptimos Planificación profesional
Considerando que la pedagogía es la ciencia que nos enseña los métodos y técnicas que debemos aplicar en la educación ... el conocimiento del contenido pedagógico es básico para el desempeño del docente en un ambiente educativo, creemos que el maestro debe estar preparado tanto en las metodologías como en las técnicas a utilizar.	
2. ¿De qué manera usted considera que se construye el conocimiento pedagógico de contenido?	Sistematización de experiencia educativa Adecuarse del ambiente educativo
Para construir el conocimiento pedagógico de contenido el docente se debe preparar e ir formando un mundo de experiencias que con el tiempo le servirán para aplicarlas en el medio educativo donde se vaya a desarrollar	
3. ¿Según su perspectiva qué son los conocimientos pedagógicos?	Percepción metodológica Asertividad didáctica
Según mi punto de vista los conocimientos pedagógicos son los métodos y técnicas que todos docente deben conocer y aplicar considerando el contenido a trabajar, el elemento humano al quien va dirigido ya que.. un maestro perdón ya que en nuestro medio encontramos discentes con necesidades educativas especiales, a los cuales les tenemos que regular el contenido a desarrollar	
4. ¿Cómo usted aplica los contenidos pedagógicos al momento de la enseñanza?	Valoración del estado intelectual estudiantil
Bueno para aplicar de manera asertiva cualquier contenido pedagógico es necesario realizar un diagnóstico de la experiencia intelectual que posee el estudiante, lo que también me ayudara a conocer si en el grupo humano con el que se va a trabajar encontramos estudiantes con necesidades educativas especiales	Conocimiento de NEE
5. ¿En qué se sustenta al momento de aplicar los conocimientos pedagógicos?	Accesibilidad e innovación de Tics
Yo creo que en la actualidad disponemos un sin número de herramientas que nos ayudaran para a aplicar los conocimientos pedagógicos entre ellos está el internet, revistas multimedia, aplicaciones, sitios pedagógicos etc..	

Leyenda:

Percepción por color

	Amarillo	Estimulo
	Verde	Crecimiento
	Cian oscuro	Innovación
	Celeste	Seriedad
	Morado	Sabiduría
	rojo	Energía

3.1 MATRIZ DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

TEMA CENTRAL CATEGORIAS SUBCATEGORIAS CODIFICACIÓN					
<p>El conocimiento pedagógico de contenido (CPC) es un saber especializado resultado de la práctica y la experiencia del docente en el aula el CPC se manifiesta en la capacidad del profesor para transformar pedagógicamente el conocimiento disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para su aprendizaje, siendo precisamente esa capacidad de transformación lo que da especificidad a la función docente (Vergara, 2018) Se evaluará su desarrollo en el aula si maneja un buen criterio, metodologías y cuanto conocimiento de la asignatura designada tiene.</p>	<p>Dominio de herramientas y métodos que se implementan para la enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Tácticas para mantener la concentración de los alumnos</p>	Para llamar la atención de los alumnos	Yellow	
			Ideas usadas para la comodidad del alumno	Yellow	
			Dinámica para mantener la concentración del alumno	Yellow	
			Valoración del estado intelectual estudiantil	Yellow	
				Afán de seguir estudiando estrategias pedagógicas	Light Blue
	<p>Procedimientos intelectuales que lleva a cabo como docente</p>			Método usado desde el inicio Forma de planificación	Light Blue
				Accesibilidad e innovación de TIC's	Light Blue
				Percepción metodológica	Light Blue
				Conocimiento pedagógico y técnicas metodológicas.	Light Blue
				Planificación profesional	Light Blue
	<p>Adaptación de cambio de modalidades</p>			Habitarse a otros métodos	Dark Teal
				Adecuarse del ambiente educativo	Dark Teal
	<p>Disposición del maestro para impartir clases desde un punto pedagógico y humanista.</p>	<p>Postura que presenta en la enseñanza</p>		Manejo al momento de dar la clase	Purple
				Vitalidad para enseñar	Purple
				Agudeza para realizar actividades	Purple
				Sutileza para conocer al estudiante	Purple
				Sistematización de experiencia educativa	Purple
				Actitud para enseñar	Purple
<p>Experiencia obtenida a través de los años</p>				Muestra su punto de vista que ha tenido en sus años de maestro	Bright Green
				Asertividad didáctica	Bright Green
				Conocimiento de NEE	Bright Green
<p>Aspiración para los estudiantes</p>				Deseo del crecimiento crítico de los estudiantes	Red
	Ganar el empeño del grupo estudiantil			Red	
	Disposición de mostrar seguridad			Red	
	Dar intriga y curiosidad por los saberes en el aula			Red	

Según la información recolectada, por medio de las entrevistas se resalta la importancia de los conocimientos del contenido pedagógico en la actualidad y como esto sin importar en el nivel de educación se practique es necesario para el docente. Esto califica al educador como adecuado para enseñar y relacionarse con el estudiante. Las categorías obtenidas resaltan que el cambio de modalidad no es un inconveniente para la enseñanza y el crecimiento intelectual del maestro y el alumno. Dominio de herramientas y métodos que se implementan para la enseñanza y aprendizaje. Los entrevistados manifiestan que la creación de ambientes lúdicos como estrategia para el proceso enseñanza-aprendizaje son ayuda para obtener la atención completa del alumno, bajo ciertos procedimientos intelectuales que puede llevar a cabo el docente desde un punto de percepción metodológica.

Tácticas para mantener la concentración de los alumnos. Dicho de otra manera, la estrategia didáctica es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados. La complejidad que implica la concreción en el aula de la visión de los enfoques pedagógicos genera un cambio sistémico, considerando la lógica de la formación de los profesores para alcanzar la aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas previstas (Gutiérrez & Gutiérrez, 2018).

Procedimientos intelectuales que lleva a cabo como docente. Las estrategias metodológicas que se aplica a base de la información recopilada de cada alumno, para esto se buscan el mejoramiento continuo de sus habilidades y conocimiento para adaptarse a los estudiantes y que obtengan el mejor desarrollo de enseñanza-aprendizaje. Los buenos profesores que manejan los mejores métodos de enseñanza propician buenos aprendizajes en sus estudiantes (Parra, 2014). Garantizar el aprendizaje de los estudiantes debe ser el objetivo principal del maestro.

Adaptación de cambio de modalidades. Las capacidades de un maestro tienen que ser eventualmente actualizadas para mantenerse apropiados a los cambios que se presentan en la educación. La formación «on-line» facilita la realización de un ajuste de los entornos virtuales a los diferentes tipos de estrategias cognitivas que emplean los estudiantes durante su proceso formativo (Del Moral & Villalustre, 2005).

Disposición del maestro para impartir clases desde un punto pedagógico y humanista. Según los resultados de las respuestas se verificó que la postura que se presenta en la enseñanza viene de la experiencia obtenida a través de los años donde se logra un vínculo del docente con el estudiante, logrando aspiración para los estudiantes.

4 DISCUSIÓN

Las corrientes humanistas ilustradas, al igual que los humanismos anteriores, hicieron de la educación el vehículo por excelencia para el cultivo de la humanidad, de la

autonomía del yo y de la finalidad del tú, postulando el principio filosófico y educativo de que los seres humanos somos fines en sí mismos y no dependencias de otras instancias (Camargo, 2016).

Postura que presenta en la enseñanza. La actitud que presenta el maestro a la hora enseñar es fundamental para obtener un ambiente educativo proactivo. Los estilos de aprendizaje hacen referencia a las maneras o formas de cómo los participantes aprenden. Los mismos estarán condicionados por rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos (Friend, 2019). La relación maestro alumno puede hacer que el desempeño estudiantil sea mejor ya que un ambiente en donde ellos se sientan confiados da la oportunidad de querer desempeñarse cognitivamente con las materias.

Experiencia obtenida a través de los años. La experiencia es una noción muy arraigada en el sentido común y se le usa cotidianamente de múltiples maneras (Guzmán & Saucedo, 2015). La mejor herramienta que puede usar un maestro para convivir con sus estudiantes es su experiencia obtenida por los años en la educación más su conocimiento en contenidos pedagógicos esta combinación proporciona el mayor aprovechamiento al curriculum programado.

Aspiración para los estudiantes. Una buena educación tiene que ser con la orientación de los maestros y el desenvolvimiento de los estudiantes estas dos partes conjuntas es que forman la enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que debe haber necesariamente compromiso por parte de los sujetos que conforman la pareja educativa, así como responsabilidad, honestidad, atención y participación (Guadalupe, 2014). La aspiración de un maestro es el crecimiento crítico y cognitivo de sus alumnos.

Tras la realización del grupo focal, en concordancia con las preguntas seleccionadas para dar cuenta del tema propuesto, se han identificado y ha sido sujeto de análisis y que serán expuestas en adelante como una síntesis de la que será posible extraer conclusiones en función del propósito investigativo donde los procesos de conocimiento de contenido pedagógico tiene la disposición de un docente activo sobre la percepción en los contenidos pedagógicos de la actualidad, en particular la forma de pensar y conocer las dificultades que enfrentan dentro del aula los estudiantes con el fin de comprender los avances pedagógicos en base a la virtualidad.

5 CONCLUSIONES

1. *Como elemento fundamental de investigación el maestro tiene que preservar el conocimiento del contenido pedagógico y s continua actualización para mantener la información apropiada de las formas de pensar, enseñar y aprender en conjunto con sus estudiantes, ya que esto no solo favorece en sí al*

educador sino también al educando que puede recibir la educación adecuada. El conocimiento disciplinario, curricular, evaluativo, didáctico, el aprendizaje y la pedagogía son las fortalezas de los educandos esto también conlleva la correcta utilización de instrumentos propios del contenido pedagógico.

2. Los docentes entrevistados se mantienen con su labor activo, presentan la importancia del conocimiento del contenido pedagógico en la actualidad que a pesar del cambio de modalidad certifican su funcionamiento en el instante de enseñar. El continuo estudio de la pedagogía y la didáctica se presenta como clave para que la educación se haya prevalecido en la modalidad virtual en conjunto con la forma de pensar individual de cada maestro, su experiencia y su noción de la dificultad que enfrentan dentro del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bertomeu, P. F. (2017). La entrevista. *Técnica de recogida de información: La entrevista*.
2. Camargo, F. M. (2016). Luces, sombras y esperanza del humanismo. *Revista de la Universidad de la Salle*.
3. Del Moral Pérez, M., & Villalustre Martínez, L. (2005). *Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual*. Redalyc.
4. Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Universum*, 28.
5. Friend, M. (2019). *Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante*.
6. Guadalupe, G. R. E. (2014). *Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje*. Universidad Autónoma Indígena de México.
7. Gutiérrez Delgado, J., & Gutiérrez Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*.
8. Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*. SciELO México.
9. Martín, J. R. (2020). Informantes claves. *Investigación cualitativa*.
10. Parra, J. (2014). *El desarrollo de las capacidades docentes*. IDEP.
11. Vergara, C. (2018). *Análisis del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de tres profesores chilenos Expertos de Educación Básica*. Chile.

CAPÍTULO 9

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INTERNET: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

Data de submissão: 29/06/2023

Data de aceite: 12/07/2023

José Joaquim Costa

Univ Coimbra

Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação

<https://orcid.org/0000-0001-8159-088X>

Jéssica Duarte

Univ Coimbra

Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação

<https://orcid.org/0000-0001-7967-5673>

Maria João Mimoso Soares

Univ Coimbra

Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação

<https://orcid.org/0000-0002-8060-3527>

Florbela Vitória

Univ Coimbra

Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação

<https://orcid.org/0000-0003-2813-5858>

Ana Paula Matos

Univ Coimbra

Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação

<https://orcid.org/0000-0002-6569-8038>

impacto da *internet* constitui um objeto de estudo relevante para as ciências sociais e humanas. Apresentam-se os procedimentos de elaboração da Escala de Atividades Desenvolvidas na *Internet* (EADInt) e a sua estrutura fatorial. As atividades e a sua frequência em adultos de 20-60 anos são analisados, por meio de autorelato, usando a (EADInt). Os resultados mostram uma frequência elevada da utilização das redes sociais, procura de informação e o acesso a conteúdos e valores mais baixos para a utilização de aplicações e sítios *web* de convívio, o jogo e o jogo a dinheiro. Sujeitos mais novos usam mais a *internet*. As mulheres preferem as redes sociais e procurar informação, enquanto os homens privilegiam o acesso a conteúdos e o uso de aplicações e sítios *web* de convívio. As alterações decorrentes da digitalização das atividades profissionais e lúdicas durante e no pós-COVID-19 em conjunto com a disseminação do uso da inteligência artificial generativa (e.g. CHATGPT) colocam desafios importantes à pesquisa sobre a esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: *Internet*. Escala de atividades desenvolvidas na *internet* (EADInt). CHATGPT.

ACTIVITIES CONDUCTED ON THE
INTERNET: CHARACTERIZATION AND
CHALLENGES IN THE 21ST CENTURY

RESUMO: A diversidade de ferramentas, o número muito elevado de utilizadores e o

ABSTRACT: The diversity of tools, the very high number of users, and the impact of the

internet constitute a relevant subject of study for the social and human sciences. This article presents the procedures for developing the *Internet Activities Scale* (EADInt) and its factorial structure. The activities and their frequency in adults aged 20-60 are analyzed through self-report, using the EADInt. The results show a high frequency of social media usage, information seeking, and access to content, with lower values for the use of social networking applications and websites, gaming, and gambling. Younger subjects use the *internet* more frequently. Women prefer social media and information seeking, while men prioritize accessing content and using social networking applications and websites. The changes resulting from the digitization of professional and leisure activities during and post-COVID-19, along with the widespread use of generative artificial intelligence (e.g., CHATGPT.), pose important challenges to research in this field.

KEYWORDS: *Internet. Internet Activities Scale* (EADInt). CHATGPT.

1 INTRODUÇÃO

A utilização da *internet* pela população mundial apresenta níveis crescentes e é cada vez mais diversificada. De 2005 até 2022 o número de utilizadores aumentou cinco vezes chegando, em 2022, a 5.300 bilhões de pessoas (66% da população mundial) (Petrosyan, 2023; Ritchie, et al., 2023). Os cinco sítios web mais visitados em 2023 incluem o Google, o Youtube, o Facebook, o Twitter e o Instagram (Similar Web, 2023).

Em Portugal, 85% da população tem acesso à internet, com 79% a usarem as redes sociais e um número de smartphones que corresponde a 171% da população. O total de utilizadores das redes sociais corresponde a 91% da população com 18 ou mais anos. Do total de utilizadores da internet, 92% usam uma rede social, sendo 52% mulheres e 48% homens. A rede social mais usada em Portugal é o *Facebook*, com 5.9 milhões de pessoas, seguida pelo *Youtube* com 7 milhões, pelo *Instagram* com 5 milhões, pelo *LinkedIn* com 4 milhões e pelo *TikTok* com 3 milhões (Kemp, 2023).

Para caracterizar de forma global as atividades desenvolvidas na *internet* por adultos dos 20 aos 60 anos, Costa et al. (2019) apresentaram a Escala de Atividades Desenvolvidas na *Internet* (EADInt).

Neste capítulo, começamos por rever as principais características da EADInt sugerindo algumas alterações. A seguir analisamos a frequência das atividades para o conjunto da amostra, em função do género e da faixa etária. Estudamos, também, as correlações entre as pontuações nos diferentes fatores. A terminar analisaremos os desafios para a pesquisa decorrentes das metodologias usadas na recolha dos dados, das alterações nas atividades na *internet* durante e no pós-Covid-19 e da generalização da utilização da inteligência artificial generativa.

2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA *INTERNET* ANALISADAS PELA EADINT

A primeira tarefa da criação da EADInt foi a consulta de várias listas de atividades desenvolvidas na internet. Da sua síntese resultou uma lista de 84 itens. Destes foram retidos 31 com uma escala de resposta de 6 pontos (1= Nunca; 2= Uma ou várias vezes por mês; 3= Uma ou várias vezes por semana; 4= Uma ou várias vezes por dia; 5= Uma ou várias vezes por hora; 6= Constantemente) para avaliar a frequência das várias atividades na internet, após os procedimentos de análise fatorial exploratória e confirmatória. A cotação é obtida através da média das pontuações nos vários fatores.

A EADInt inclui 6 fatores: fator 1 – Descarregar conteúdos (6 itens com cargas fatoriais entre .44 e .72); fator 2 – Redes sociais (8 itens com cargas fatoriais entre .51 e .91); fator 3 – Informação (6 itens com cargas fatoriais entre .44 e .70); fator 4 – Jogar a dinheiro (2 itens com cargas fatoriais de .76 e .82); fator 5 – Sites de convívio e encontros sexuais (3 itens com cargas fatoriais entre -.47 e -.76) ; fator 6 – Jogo (6 itens com cargas fatoriais entre .60 e .80). A fiabilidade da escala foi considerada adequada, com os valores de alfa superiores .70 (f1 e f3) e superiores a .80 para os fatores (f2, f5 e f6). No fator 4, composto por dois itens, a correlação inter-item foi de .67 (positiva e elevada).

O uso da EADInt e a evolução nos modos de utilização da *internet* nos últimos anos sugerem a necessidade de pequenas reformulações. Assim, a palavra descarregar (no nome do fator 1 e em alguns dos seus itens) deve ser substituída por aceder e/ou visualizar. Esta mudança decorre da generalização do acesso a ligações sem fios com velocidades crescentes e ao conseqüente consumo de conteúdos acedidos em tempo real. Por outro lado, no fator 5, deve ser acrescentada a palavra aplicações ao início do seu nome, para incluir programas informáticos que visam especificamente promover a socialização em função de perfis e localizações geográficas frequentemente acedidas em dispositivos móveis. Este fator é então renomeado para “aplicações e sites de convívio e encontros sexuais”. Usamos, a partir de agora, as designações reformuladas.

Veremos, em seguida, em que medida as atividades na internet, segundo os dados obtidos com os estudos da EADInt, variam em frequência, de forma global, como se correlacionam entre si e como se diferenciam em função do género.

3 DIFERENÇAS NA FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES

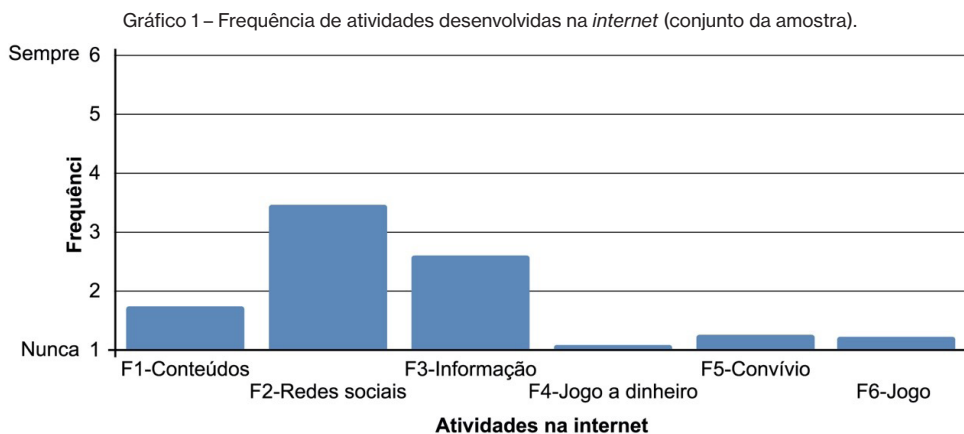
A amostra (n= 458) incluiu 172 (37.6%) sujeitos do género masculino e 286 (62.4%) do género feminino, sendo o número de mulheres estatisticamente mais elevado ($\chi^2(1) = 28.38, p < .01$). Os sujeitos apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 59 anos. Os participantes distribuem-se por quatro escalões etários. O escalão etário A [20-

30 anos] apresenta um maior número de sujeitos, contrariamente ao escalão D [51-60 anos]. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários relativamente ao género ($\chi^2_{(3)} = 17.48, p < .01$). Nas comparações post-hoc, averiguou-se que o número de participantes do género masculino é mais elevado que o de participantes do género feminino no escalão etário D [51-60 anos] ($p < .05$).

3.1 FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES PARA O CONJUNTO DA AMOSTRA

Globalmente, a análise dos valores relativos à frequência com que são desenvolvidas as atividades na *internet* aponta para uma predominância da utilização das redes sociais virtuais (fator 2, $M = 3.07$; $DP = 1.20$), seguida da pesquisa da informação (fator 3, $M = 2.35$; $DP = 0.83$), do aceder a conteúdos (fator 1, $M = 1.61$; $DP = 0.80$), do uso de aplicações e sites de convívio e encontros sexuais (fator 5, $M = 1.22$; $DP = 0.58$), do jogo (fator 6, $M = 1.2$; $DP = 0.56$) e do jogar a dinheiro (fator 4, $M = 1.09$; $DP = 0.46$).

A comparação dos valores através da ANOVA, para medidas emparelhadas permitiu verificar que existem diferenças significativas na frequência com que as várias atividades são desenvolvidas ($F(5,399) = 122989.66, p < .001$). As comparações post-hoc evidenciaram diferenças significativas entre o fator 1 (aceder a conteúdos) e todos os outros fatores, entre o fator 2 (redes sociais) e os fatores 3 (pesquisa de informação), 4 (jogar a dinheiro), 5 (aplicações e sites de convívio e encontros sexuais) e 6 (jogo), entre o fator 3 e o 4, 5 e 6. Não surgiram diferenças significativas entre a frequência das atividades nos fatores 4, 5 e 6. De modo a facilitar a apreensão global da frequência relativa com que as atividades são desenvolvidas na *internet* apresentamos os dados no gráfico 1.

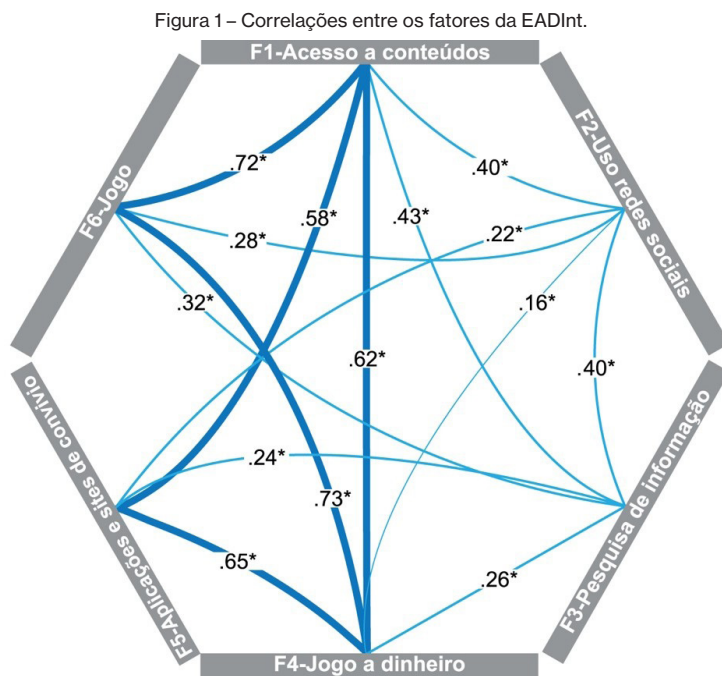


Depois de caracterizar as atividades que os sujeitos desenvolvem na internet, é pertinente analisar correlações entre os fatores da EADInt para o conjunto dos sujeitos, comparar atividades de homens e mulheres e efetuar a caracterização em função da faixa etária (20-30, 31-40, 41-50 e 51-60 anos).

3.2 CORRELAÇÕES ENTRE AS ATIVIDADES NA INTERNET

Depois de caracterizarmos as atividades desenvolvidas na *internet* tendo em conta a sua frequência, analisamos a as correlações entre os vários fatores da EADInt.

Os dados de correlação serão analisados em função da proposta de Cohen (1988) sendo considerada uma correlação de magnitude fraca entre 0.11 e 0.29, moderada se entre 0.30 e .49 e forte se superior a 0.50, só sendo apresentadas as que tiveram um valor de $p < .05$ associados.



Da análise das correlações destacam-se as que apresentam valores moderados, entre os fatores 1 e 2, entre o fator 2 e o 3 e entre o 5 e o 6. O fator 3 está moderadamente relacionado com o fator 4, 5 e 6. Os dados indicam, portanto, a existência de correlações moderadas entre as seguintes atividades online: o acesso a conteúdos, o uso das redes sociais, a pesquisa de informação, o jogo a dinheiro e a utilização das aplicações e sítios de convívio. Adicionalmente, surgiram correlações fortes entre os fatores 1, 4, 5 e 6,

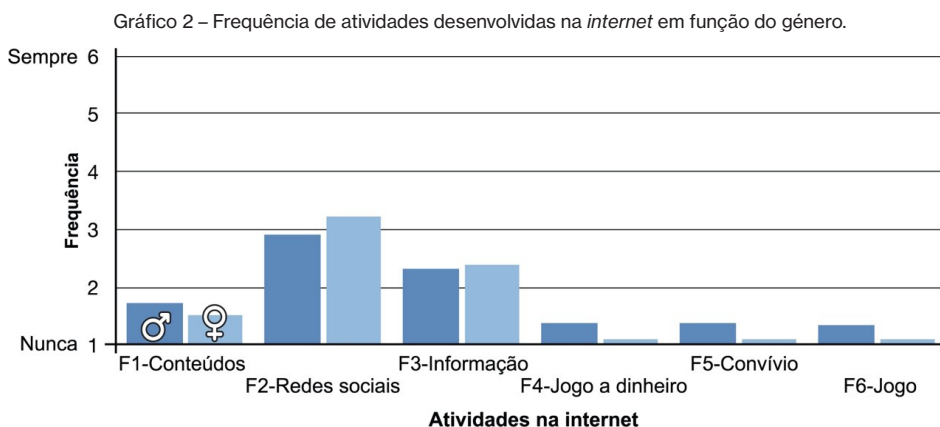
traduzindo associações intensas entre o acesso a conteúdos, o jogo a dinheiro, o uso de aplicações e sítios de convívio e o jogo (cf. Gráfico 1).

Conjugando os valores das correlações entre os fatores da EADInt com as frequências médias das atividades, constatamos que a mais desenvolvida (fator 1- acesso a conteúdos) tem correlações elevadas com vários fatores (fator 4, 5 e 6). Em valores decrescente, os fatores 2 (uso de redes sociais) e 3 (pesquisa de informação) apresentam valores de correlação moderada com os outros fatores. Finalmente, obteve-se uma correlação fraca entre o uso das redes sociais (fator 2) e o jogo a dinheiro (fator 4).

Analisaremos em seguida a distribuição da frequência das atividades desenvolvidas na *internet* em função do género.

3.3 FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES EM FUNÇÃO DO GÉNERO

Globalmente, a utilização das redes sociais (fator 2) revela-se a atividade desenvolvida com maior frequência. Em segundo lugar, e para os homens e mulheres, surge a pesquisa de informação (fator 3) sendo que o acesso a conteúdos (fator 1) surge em terceiro. Esta ordenação relativa da frequência com que as atividades são desenvolvidas na *internet* segue a que foi evidenciada na amostra global.



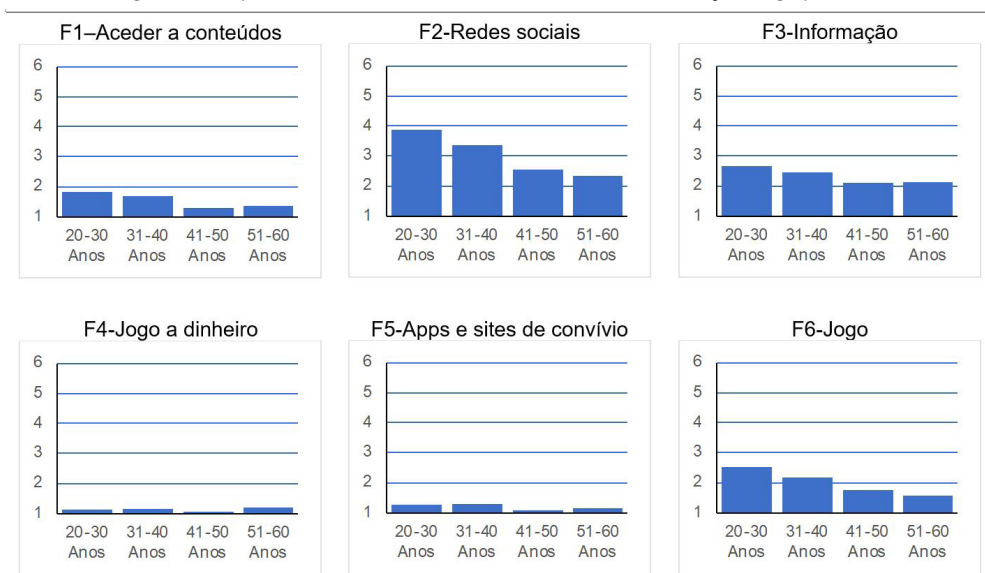
Foram encontradas diferenças significativas em função do género. Assim, os homens apresentam valores significativamente mais elevados no aceder a conteúdos (fator 1, $U = 19556.50$, $p < .001$), no jogar a dinheiro (fator 4, $U = 18980.50$, $p < .001$) e na utilização de aplicações e sites de convívio e de encontros sexuais (fator 5, $U = 15391.50$, $p < .001$). Os valores para a utilização das redes sociais (fator 2, $U = 19008.00$, $p < .001$) e para a pesquisa de informação (fator 3, $U = 21905.50$, $p < .04$) são significativamente mais elevados para as mulheres. Destacam-se, ainda, os valores médios extremamente

baixos para as mulheres nos fatores 4 (jogo a dinheiro) e 6 (jogo) e, ainda, para o uso de aplicações e sites de convívio (fator 5). O gráfico 2 permite ter uma visão global da frequência relativa das atividades e das diferenças em função do género.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM FUNÇÃO DA FAIXA ETÁRIA

A descrição das atividades desenvolvidas na *internet* em função das faixas etárias considera 4 grupos: 20-30, 31-40, 41-50 e 51-60 anos. A análise visa identificar as atividades mais e menos frequentes em cada faixa etária e, num segundo momento, comparar as frequências dos diferentes grupos etários.

Figura 2 – Frequência de atividades desenvolvidas na *internet* em função do grupo etário.



Em termos gerais, os sujeitos mais novos tendem a desenvolver atividades na *internet* com maior frequência. Tendo em conta esta tendência, os valores mais elevados correspondem à utilização das redes sociais (fator 2), à pesquisa de informação (fator 3), ao jogo (fator 6) e a aceder a conteúdos (fator 1).

Os valores apresentados pelos diferentes grupos foram alvo de análise estatística através do teste de Kruskal-Wallis que mostrou existirem diferenças significativas, posteriormente alvo de avaliação post-hoc através do teste de Dunn. Só no jogo a dinheiro (fator 4) é que, além de valores médios muito baixos, não existem diferenças significativas entre os diferentes grupos etários. No aceder a conteúdos (fator 1), no uso das redes sociais (fator 2), na pesquisa da informação (fator 3), no uso das aplicações e sites de convívio e encontros sexuais e no jogo (fator 6), o grupo dos

20-30 anos distingue-se significativamente dos 41-50 anos ($p < .01$) e dos 51-60 anos ($p < .05$). Na utilização das redes sociais a década dos 20-30 anos apresenta valores significativamente mais elevados que a dos 31-40 anos ($p < .01$) (cf. figura 2).

3.5 DISCUSSÃO

A utilização da *internet* tem crescido no número de utilizadores e no tipo de atividades que são desenvolvidas (Matos et al., 2016). A pandemia do Covid-19 constitui um momento de aumento e diversificação de atividades desenvolvidas online com elevados impactos pessoais e profissionais que se traduziram num aumento de 47% no uso de dados (Cohen, 2020).

As atividades que é possível desenvolver na *internet* são imensas e a diversidade tende a crescer. A atualização das atividades mais populares descrita pela Infoplease (2023) a partir de dados 2020 inclui 72 exemplos, sendo a mais frequente o envio e a consulta do correio eletrónico (92% dos sujeitos relatam fazê-lo), seguida da pesquisa de informação (relatada por 89% dos sujeitos) e da procura de indicações de formas de chegar a locais (reportada por 86% dos inquiridos). As três atividades menos mencionadas incluem as aplicações e sites de encontros (6%), a criação de um avatar (6%) e o baixar ou partilhar de conteúdo para adultos (4%).

A pesquisa com a EADInt indicou como atividades mais frequentes a utilização das redes sociais, a pesquisa de informação e o acesso a conteúdos. Em relação ao jogo a dinheiro e ao jogo os valores foram muito baixos. Em contraste, Kemp (2023) indica que as três principais razões para os portugueses usarem a *internet* são a pesquisa de informação, procurar informação sobre como fazer coisas e manter-se atualizado sobre notícias e acontecimentos. Já como razões menos frequentes surgem a pesquisa sobre negócios, o jogo e a gestão financeira e das poupanças.

Na literatura, tivemos dificuldade em localizar estudos sobre as correlações entre os diferentes tipos de atividades desenvolvidas na *internet*. Estes estudos, quando existem, incidem sobretudo nos problemas de adição à *internet* seja em relação às redes sociais, como ao jogo e ao consumo de conteúdo para adultos (e.g. Matos, et al., 2019). Existem, por exemplo, estudos mais recentes sobre o jogo online e a qualidade de vida associada (Larrieu, 2023).

Os sujeitos mais velhos da nossa amostra desenvolvem atividades na *internet* com menor frequência. Esta tendência, num estudo transversal, deve ter em conta a grande evolução e generalização de uso das tecnologias da informação que se verificou nos últimos anos e os efeitos de coorte que decorrem da recência da criação de algumas

plataformas. Dados da Pordata (2023) vão no sentido desta investigação. Fazendo uma aproximação, dado que os escalões etários não correspondem aos mesmos intervalos, 99% dos sujeitos com idades entre os 25-34 anos usam a *internet* contra um valor de 75% para as idades entre os 55-64 anos.

Dados sobre a utilização das redes sociais nos EUA confirmam a tendência para as diferenças nos perfis de atividades em função da idade, com os mais velhos a usarem menos o Youtube, Facebook, Instagram, Snapchat e Twitter (Ortiz-Ospina, 2019). Por outro lado, os homens tendem a usar mais o Youtube, o LinkedIn, Twitter e o Reddit enquanto as mulheres preferem o Facebook, o Instagram, Snapchat, TikTok, Pintrest e o Nextdoor.

4 CONCLUSÃO: LIMITES E NOVAS CIRCUNSTÂNCIAS

A terminar a descrição dos estudos iniciais sobre as atividades desenvolvidas na *internet* com base na EADInt (Costa, 2019), apontamos algumas limitações do estudo e para alterações de contexto que introduzem mudanças importantes no seu objeto de estudo.

Em primeiro lugar a metodologia de auto-relato tem uma validade limitada. Pesquisas tem mostrado que existem grandes diferenças entre o que os sujeitos dizem que fazem quando usam as tecnologias da informação e o que os dados obtidos de forma automatizada e não intrusiva revelam (e. g. Scharrow, 2016; Mahalingham, et al., 2023; Parry, et al., 2021). Assim, os dados recolhidos devem ser avaliados com a reserva que a metodologia usada aconselha. As alternativas devem ser consideradas em futuras investigações embora sejam mais difíceis de implementar e levantem questões importantes relativamente à privacidade dos utilizadores.

Em segundo lugar, esta pesquisa é anterior à pandemia COVID-19. Ora, as medidas de restrição de movimentação e contacto social físico tanto em contexto laboral como lúdico tiveram um grande impacto na adoção e substituição de atividades presenciais por atividades online. Mouratidis e Papagiannakis (2021) salientam o aumento do teletrabalho, da tele saúde, do e-learning e das compras online mostrando que o uso da internet, redes sociais e smartphones mantiveram o uso diário antes e durante a pandemia. Perante esta mudança radical no nível de digitalização de muitas atividades, criaram-se novas formas de estar que, tendo sofrido algumas alterações após o término do período de isolamento, requerem novos estudos sobre o tipo e frequência de atividades desenvolvidas na internet.

Finalmente, em Setembro de 2022, surgiu uma mudança radical nas ferramentas disponíveis na *internet* cujas consequências globais têm sido consideradas muito

importantes: o *Chat Generative Pre-Trained Transformer* (CHATGPT). Esta ferramenta coloca, através de uma interface e linguagem muito próxima do dia-a-dia, à disposição dos utilizadores um assistente virtual de conversação. Figueiredo (2023) explica que a utilização da inteligência artificial, que vemos a funcionar nas sugestões do programa de mensagens do telemóvel, combinada com o acesso a vastas quantidades de informação retirada da *internet* e com a aprendizagem através das interações com os utilizadores permite escolher, melhorar e diversificar as sequências de palavras que estatisticamente são mais prováveis de serem consideradas adequadas na conversação.

Esta capacidade de gerar respostas aparentemente credíveis e corretas, mas de duvidosa validade, é um problema tão grande e reconhecido que a utilização do CHATGPT (2023) é precedida de avisos: a) é um sistema que visa aprender com os utilizadores; o sistema pode gerar informação incorrecta ou enganadora, produzir conteúdo ofensivo ou tendencioso e não pretende fornecer conselhos; b) as conversas podem ser acedidas pela empresa e não é aconselhada a partilha de informação confidencial. Portanto, o CHATGPT é capaz de fornecer respostas com elevada qualidade de escrita e verosimilhança, mas com baixa acurácia.

Embora os resultados da utilização da inteligência artificial generativa, em motores de busca, possam e estejam a ser cada vez mais surpreendentes, a verificabilidade das informações fornecidas é muito baixa. Liu et al. (2023), a partir da comparação de resultados obtidos a partir do *Bing Chat*, *NeevaAI*, *perplexity.ai* e *YouChat*, verificaram que a citação sistemática das fontes das afirmações e a sua veracidade falhou, em cerca de 50% das frases criadas e que só 75% das citações eram suportadas pelas fontes mencionadas apesar da aparente qualidade da informação fornecida.

Um outro aspeto que tem levantado muitas questões é o não respeito da propriedade intelectual. A criação de textos a partir de aproximações estatísticas cuja probabilidade decorre do treino com textos pré-existentes pode levar à utilização de ideias sem identificar o seu autor (Figueiredo, 2023). Mesmo a solicitação da indicação das fontes da informação não garante a atribuição correta ou sequer que a fonte mencionada existe.

A utilização da inteligência artificial generativa permite a criação de textos, sons e imagens que resultam da combinação mais ou menos criativa de elementos pré-existentes. Além disso, ela pode ser colocada ao serviço da criação intelectual e artística nos mais diversos domínios fornecendo alternativas de formulação, argumentação e contra-argumentação, reformulação de textos, traduções, redução de extensão de textos, etc. E permite ainda a criação de conteúdos nos mais diversos formatos (texto, som, imagem fixa e vídeo) e transformação entre eles.

As imensas possibilidades de produção e reformulação de conteúdos nos mais diversos formatos deu origem a uma área de conhecimento que é designada por *prompting*. Esta área de conhecimento centra-se no tipo e formato de instruções e questões que podem ser colocadas de modo a conseguir obter a resposta pretendida na forma desejada. Existem muitos reportórios de instruções (e.g. *geekflare.com/ai-prompt-generators/*) e a indicação geral para obter resultados o mais próximos possível do desejado é pormenorizar as instruções ao máximo.

A massificação do uso da inteligência artificial generativa tem gerado uma grande movimentação e grandes impactos devido às possibilidades de criação e transformação de conteúdos. Entre os que acentuam os riscos e apelam para a suspensão e a regulação estrita desta tecnologia e os que salientam as possibilidades e impactos positivos, o debate tem sido intenso. Salam (2023) apresenta uma extensa revisão relativa ao utilidade e preocupações centre na saúde, educação, pesquisa e prática clínica.

As atividades da e na *internet* podem ter uma evolução gigantesca devido à utilização da inteligência artificial generativa. Face às limitações, críticas e ameaças à segurança e às sociedades democráticas, Domingos (2023) afirma que os principais problemas levantados pela inteligência artificial se centram na propagação da desinformação, nas ameaças à privacidade e no desemprego devido às tarefas que serão automatizadas. A este propósito sugere que os problemas surgem da deficiente conceção e implementação das soluções baseadas em inteligência artificial e que o maior risco decorre da “estupidez artificial” (Domingos, 2023, p. 22). Como afirmaram Kissinger et al. (2021) ao descrever um mundo profundamente impactado pela inteligência artificial, mas ainda sem a a disponibilidade e facilidade com que nos deparamos hoje, a coabitação entre a inteligência humana e a inteligência artificial é plena de desafios e de promessas de uma vida mais justa e com novos horizontes.

Assim, a introdução do elevado número e diversificação de ferramentas de inteligência artificial generativa coloca um novo e radical desafio à caracterização das atividades desenvolvidas na internet. A questão essencial é como descrever e englobar nos instrumentos de medida e analisar as capacidades de criação e transformação dos mais diversos tipos de conteúdo que estão disponíveis na internet.

BIBLIOGRAFIA

COHEN, J. **Data usage increased 47 percent during COVID-19 Quarentine..** Disponível em <https://medium.com/pcmag-access/data-usage-has-increased-47-percentduring-covid-19-quarantine-5b56caac6235>. Acesso em: 20 maio 2022, 2020.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.** 2nd. Ed. NY: Erlbaum, 1988.

COSTA, J. J.; MATOS, A. P.; SOARES, M. J. Desenvolvimento, estrutura fatorial e validação da Escala das Atividades Desenvolvidas na *Internet* (EADInt). In Associação Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica. **Diagnóstico e Avaliação Psicológica: Atas do 10º Congresso da AIDAP/AIDEP**. Coimbra: Associação Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica; 2019. pp 140-155.

DOMINGOS, P. O maior risco da inteligência artificial é não haver suficiente. **Expresso**, Lisboa, Ed. 2643, p. 18-22, maio, 2023. E, A Revista do Expresso.

FIGUEIREDO, A, D. Opinião | ChatGPT: O bom, o mau e o falso. **Coimbra Colectiva**. Disponível em <https://coimbracolectiva.pt/vozes/antonio-dias-figueiredo/opiniao-chatgpt-o-bom-o-mau-e-o-falso/>. Acesso em: 28 maio 2023.

INFOPLEASE. Most Popular *Internet* Activities: Updated June 26, 2020. Infoplease. Disponível em: <https://www.infoplease.com/culture-entertainment/internet/most-popular-internet-activities>. Acesso em: 29 março 2023.

KEMP, S. Digital 2023: Portugal. **Datareportal**, 13 fev. 2023. Disponível em <https://datareportal.com/reports/digital-2023-portugal>. Acesso em: 23 março 2023.

KISSINGER, H.; SCHMIDT, E.; HOTTENLOCHER, D. **A era da Inteligência artificial**. Lisboa: D. Quixote, 2021, p. 239.

LARRIEU, M.; FOMBOUCHET, Y.; BILLIEUX, J.; DECAMPS, G. How gaming motives affect the reciprocal relationships between video game use and quality of life: A prospective study using objective playtime indicators. **Computers in Human Behavior**, n. 147, 107824, 2023.

LIU, N. F.; ZHANG, T.; LIANG, P. (2023) Evaluating Verifiability in Generative Search Engines. **arXiv preprint arXiv:2304.09848**. [arxiv.org](https://arxiv.org/abs/2304.09848), 2023.

MAHALINGHAM, T.; MCEVOY, P. M.; CLARKE, P. J. (2023). Assessing the validity of self-report social media use: Evidence of no relationship with objective smartphone use. **Computers in Human Behavior**, n. 140, 107567, 2023.

MATOS, A. P.; COSTA, J. J.; SOARES, M. J.; SALVADOR, M. C.; VALE-DIAS, M. L.; PINHEIRO, M. R.; ZENHA-RELA, M. Escala de Dependência Generalizada da *Internet* (EDGInt): Estudo da sua estrutura fatorial, consistência interna e validade convergente em adultos portugueses. In Associação Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica. **Diagnóstico e Avaliação Psicológica: Atas do 10º Congresso da AIDAP/AIDEP**. Coimbra: Associação Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica. 2019.

MOURATIDIS K, PAPAGIANNAKIS A. COVID-19, internet, and mobility: The rise of telework, telehealth, e-learning, and e-shopping. **Sustainable Cities and Society**, v. 74, 103182. 2021.

ORTIZ-OSPINA, E. The rise of social media. **OurWorldInData**. Disponível em: <https://ourworldindata.org/rise-of-social-media>. Acesso em: 10 março 2023. 2019.

PARRY, D. A.; DAVIDSON, B. I.; SEWALL, C. J.; FISHER, J. T.; MIECZKOWSKI, H.; QUINTANA, D. S. A systematic review and meta-analysis of discrepancies between logged and self-reported digital media use. **Nature Human Behaviour**, vol. 5, n. 11, p. 1535-1547. 2020.

PETROSYAN, A. Worldwide digital population. **Statista**, maio 2023.. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>. Acesso em: 4 maio 2023.

PORDATA. Indivíduos com 16 e mais anos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por grupo etário. Pordata. Disponível em: <https://www.portada.pt/portugal/individuos+com+16+e+mais+anos+que+utilizam+computador+e+internet+em+percentagem+do+total+de+individuos+por+grupo+etario-1139-9237>

RITCHIE, H.; MATHIEU, E; ROSER, M., ORTIZ-OSPINA, E. **Internet**. Disponível em: <https://ourworldindata.org/internet>. Acesso em: 10 abril, 2023.

SALLAM, M. The ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: Systematic review on the promising perspectives and valid concerns. **Healthcare**, Basel, v. 11, n. 6, 887, 2023.

SCHARKOW, M. The accuracy of self-reported internet use – A validation study using client log data. **Communication Methods and Measures**, v. 10, n. 1, p. 13-27, 2016.

SIMILARWEB. Top Websites Ranking: Most Visited Websites in The World. **Similarweb**, 2023. Disponível em: <https://www.similarweb.com/top-websites/>. Acesso em: 15 maio 2023.

CAPÍTULO 10

LIDERANÇA DE UMA EMPRESA: ANÁLISE DA EMPRESA SCEMAI

Data de submissão: 22/06/2023

Data de aceite: 07/07/2023

Luís Almeida

ISCAP- P Porto
Portugal

Ana Peixoto

ISCAP- P Porto
Portugal

Adalmiro Pereira

Teacher and CEOS member
ISCAP – P Porto
Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-6206-7735>

Tânia Teixeira

Teacher
ISCAP – P Porto
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-7383-2938>

RESUMO: Este trabalho foi feito no sentido de se analisar a liderança de uma empresa ou organização. Neste caso será analisada a SCEMAI uma empresa localizada em Vila Nova de Gaia e é responsável pela criação de uma Assistente Virtual Industrial para permitir uma melhor gestão, compreensão e correlação de dados. Tem-se então por

objetivo é a examinação da liderança da SCEMAI. Tendo por base o perfil do líder, as suas decisões e principais estratégias e o seu posicionamento no mapa egos, um modelo de personalidade inovador e integrador que apresenta dezasseis personalidades distintas resultantes da combinação de quatro perfis psicológicos de base. É com base nas temáticas acima mencionadas que foi elaborado um conjunto de perguntas que, posteriormente, serviram para efetuar uma entrevista ao próprio “líder”. Isto permitiu assim ter-se uma perspetiva diretamente dos olhos do próprio. Através da entrevista poder-se-á atribuir ao individuo analisado um tipo de liderança, saber as suas metodologias de trabalho e posicioná-lo numa das quatro categorias do mapa egos: Empreendedor, Governador, Social ou Operacional.

PALAVRAS CHAVE: SCEMAI. Estratégia. Mapa Egos. Liderança.

1 SCEMAI

A SCEMAI é uma startup tecnológica que nasceu no dia 14 de fevereiro de 2021. Criada por uma equipa com mais 15 anos de experiência da área da indústria e desenvolvimento.

É sabido que vivemos na Era da Informação e que, no caso industrial, para recolher a informação são necessários

sensores. Esses sensores, por si só, são de diferentes fornecedores, recolhem uma enorme quantidade de dados que são visualizados em plataformas diferentes e, por isso, a sua correlação de dados é morosa e dependente da capacidade humana. Desta forma, a SCEMAI desenvolveu uma Assistente Virtual Industrial para permitir uma melhor gestão, compreensão e correlação de dados.

A sua missão é trazer os dados industriais à vida e usá-los de forma a gerir de forma mais eficiente todos os recursos naturais e industriais das organizações. Querem colocar uma Assistente Virtual Industrial no maior número de fábricas em Portugal e na Europa.

Esta empresa, apesar de ainda tenra idade, destaca-se ainda pelas nomeações atribuídas para prémios e o respetivo ganho de alguns, tais como:

- Nomeação para representar Portugal na final European Startup Awards organizados pela Comissão Europeia – Edição 2021;
- Vencedores do Desafio à Inovação das Águas do Tejo Atlântico 2021;
- Entre os 10 finalistas do UK Tech Rockship Awards na edição portuguesa, um

Podemos mencionar que é uma empresa que foi selecionada para o WebSummit Edition 2021 programa Alpha, tendo sido considerada uma startup com grandes chances de crescimento e sucesso. Tendo ainda, no ano de 2022, marcados outra vez presença na WebSummit.

Por fim, trata-se de uma startup com bastantes protocolos com outras empresas tais como: GoGlobal, Corvidae, Wind Up, etc.

2 METODOLOGIA

2.1 INSTRUMENTOS

Para uma maior eficácia na análise da liderança de uma empresa, em grupo, optou-se por elaborar uma pequena entrevista ao líder da empresa em estudo. Por definição, uma entrevista trata-se de uma recolha de dados que permite ao grupo um relacionamento direto com a pessoa envolvente no estudo.

2.2 OBJETIVO

O principal objetivo deste estudo é saber, através da fonte, quais as estratégia e metodologias envolvidas na evolução da empresa e como é a pessoa envolvida no estudo enquanto líder, são algumas questões colocadas.

2.3 CONSTITUIÇÃO DA ENTREVISTA

Posto isto, elaborou-se questões direcionadas à temática da liderança, como este lidera, as metodologias utilizadas para a empresa chegar onde está atualmente e perspectivas e estratégias futuras.

Foram feitas as seguintes questões:

- Como se caracteriza enquanto líder?
- Qual a estratégia e principais decisões na empresa?
- Decisões importantes que tenhas tomado que, no teu ponto de vista enquanto líder, levaram a empresa até onde se encontra agora?
- Que tipo de estratégias utilizaste que poderão ter sido relevantes até aqui?
- Quais, enquanto líder, serão os objetivos futuros que tens para a SCEMAI? E quais as estratégias associadas.
- Em termos de liderança, podemos analisar a temática através do Mapa EGOS. Em qual dos perfis acha que se enquadra enquanto líder da empresa? Porquê?

2.4 SELEÇÃO DO CASO

Este trabalho é desenvolvido, como foi dito anteriormente, no âmbito da disciplina de complementos de gestão com o objetivo de se analisar a liderança de uma empresa. Neste caso, foi escolhida a SCEMAI pois existe contacto direto com o líder e CEO da própria empresa, havendo assim disponibilidade para questionar o próprio sobre algumas informações.

3 O LÍDER

Os líderes eficazes são importantes para qualquer organização. Podem ajudar a formar equipas fortes dentro de uma empresa e garantir que projetos ou iniciativas sejam concretizadas com sucesso. Ter fortes habilidades interpessoais e de comunicação é uma importante caracterização de um bom líder e, com a devida dedicação qualquer pessoa se pode tornar um ao aprender como exercitar e aprimorar respetivas habilidades.

Por norma, a avaliação dos líderes é feita através dos objetivos atingidos ou resultados. Um bom líder aumenta a participação dos funcionários, apoia um ambiente positivo e ajudam a remover obstáculos para a respetiva equipa.

A boa liderança também é contagiosa, inspirando colegas a aplicar traços positivos de liderança em seu próprio trabalho, a isto pode-se chamar carisma.

“O carisma consiste numa espécie de ingrediente mágico da boa liderança”

-Rego e Cunha, 2003

Estes tipos de liderança partilham o facto de considerarem o líder enquanto detentor de um conjunto excecional de características. O carisma, como característica de um líder, é quase como a junção de materiais para uma explosão, no bom sentido. Segundo a metáfora de Klein e House (1995), o carisma é resultado de um processo de interação entre líderes-liderados, ilustrando da seguinte forma:

A faísca (líder) + A matéria inflamável (seguidores)+ O oxigénio (ambiente)

A liderança contém seis principais habilidades, quase qualquer habilidade positiva pode ser considerada uma habilidade de liderança, por exemplo, ouvir ativamente para a concluírem os projetos ouvindo as ideias. A empatia é outra habilidade que ajuda os líderes a entender como sua equipa se sente sobre sua carga de trabalho, ambiente e relações de trabalho.

Segundo o CEO, como líder, durante a entrevista identificou-se como um bom ouvinte e empático. Ele procura que a autonomia dada seja motivo de progresso e evolução, individual e coletiva. É um líder que aprecia as pequenas vitórias.

Posto isto, analisando-o especificamente em termos de liderança podemos associá-lo a um estilo de liderança participativo (Hersey e Blanchard, adaptado 1969, 1988) pois aparente ser um líder que encoraja, colabora e participa.

4 ESTRATÉGIA E PRINCIPAIS DECISÕES

Existem várias definições de estratégias, tantas como os autores que as referem. Existe, contudo, convergência em alguns aspetos que estão na base do conceito, o conteúdo e os processos de formação da estratégia são alvo de várias abordagens que assentam na forma como os autores concebem a organização e entendem o seu funcionamento.

As definições de estratégia assentam, principalmente, na inseparabilidade entre a organização e o meio envolvente que, se por um lado representa uma condicionante à sua atividade, por outro, lhe oferece oportunidades que importa aproveitar. É a entre organização e envolvente que dá sentido ao conceito de estratégia.

Não é objeto de controvérsia a importância das decisões estratégicas para o futuro das organizações nem o papel que, por consequência, os responsáveis desempenham na sua conceção e elaboração. Concorda-se também, de um modo geral, que as estratégias se podem estabelecer ao nível da organização ou ao nível de atividades

específicas desenvolvidas no seu seio, e que todas as organizações têm subjacente ao seu comportamento uma estratégia implícita ou explícita. Contudo, estratégias planeadas diferem de estratégias realizada.

Segundo o CEO da SCEMAI, a startup tem o foco na área da indústria alimentar e de bebidas e no mercado nacional com vista à internacionalização. Estes optam por uma estratégia financeira conservadora que os permita fazer frente ao difícil ano de 2023.

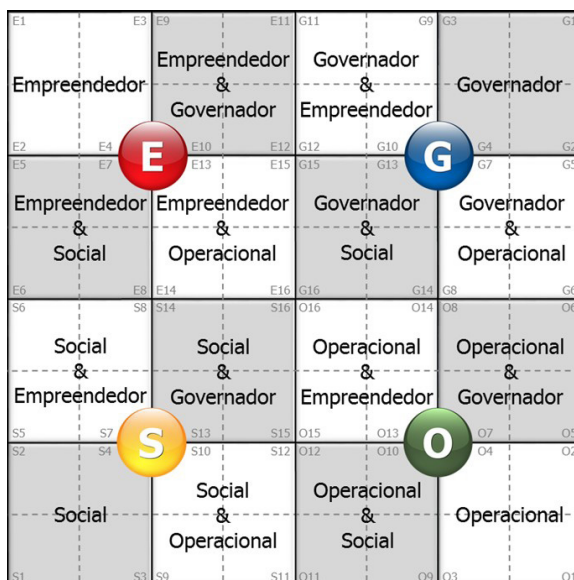
Em termos de decisões enquanto líder que tenham levado a SCEMAI até onde esta se encontra agora, diz-se que foi importante a implementação de metodologias desafiantes e relevantes em vários departamentos- RH, Operacionais, Estratégicos, de Comunicação, etc.

A implementação de metodologias criativas que possibilitam a potenciação de soluções e antecipar problemas como o *design thinking*, *brainstorming* e o *lean startup*, são estratégias tidas como mais pertinentes no percurso da SCEMAI.

Futuramente, pensasse em manter o uso das atuais metodologias e dar continuidade às reuniões estratégicas operacionais semanais de análise de resultados, leads, métricas, variáveis, mencionadas pelo CEO.

5 MAPA EGOS

O Mapa EGOS é um inovador modelo de personalidade com sólidas bases de psicologia, biologia, sociologia e gestão de empresas.



Fonte: Freire, Adriano (2020). *Estratégia - Criação de Valor Sustentável em Negócios Tradicionais e Digitais*, Bertrand Editora.

As pessoas são diferentes porque cada uma tem uma personalidade, um padrão único e relativamente consistente de sentimentos, pensamentos e comportamentos. As especificidades de cada personalidade revelam-se diariamente nas atividades pessoais e interações sociais, seja em ambiente doméstico ou profissional.

Pode haver várias características iguais entre personalidades, sendo possível enquadrar esses indivíduos em quatro perfis, sendo eles:

<u>Perfil Empreendedor</u>	Competitivo, decidido, orientado para os objetivos, desafiador, propenso ao risco, agente de mudança.
<u>Perfil Governador</u>	Analítico, rigoroso, orientado para o processo, lógico, avesso ao risco, ponderado, fiável.
<u>Perfil Social</u>	Inspirador, popular, orientado para as pessoas, persuasivo, comunicativo, criativo, motivador.
<u>Perfil Operacional</u>	Regular, persistente, orientado para a execução, trabalha em equipa, maleável, calmo, improvisador.

Tendo em conta alguns pressupostos demográficos e psicográficas da população mundial, os perfis empreendedor e social representam cerca de 20% do total, esta percentagem está diretamente relacionada com a progressista estruturação das sociedades modernas por levar as pessoas a aderir as normas da conduta (G) e adotar rotinas (O) de forma a lidarem com a complexidade da vida pessoal e profissional.

Segundo o gênero, a distribuição destes no mapa egos é também desigual, ou seja:

- Perfil Social → à Mais mulheres que homens associados;
- Perfil Empreendedor → à O inverso, mais homens que mulheres associadas;
- Perfil Governador e Operacional → à Nestes dois perfis existe um equilíbrio entre homens e mulheres.

O entrevistado, identifica-se com um pouco de cada um, porque a exigência assim o exige. Este, acredito que devem ser perfis que devemos estar sempre a procurar melhorar e se não os possuímos deve-se ter a humildade e a visão para os desenvolver e, se contrariamente possuímos, deve-se ter a capacidade de perceber que o conhecimento é uma constante evolução.

6 CONCLUSÃO

Com este trabalho conseguimos ter a percepção como funciona uma empresa do ponto de vista de liderança que contribuirá para o nosso futuro enquanto pessoas e profissionais. Enquanto investigação, contribuiu para um melhor entendimento de alguns componentes de liderança e para perceber se sendo uma empresa bastante recente, existe algum tipo de diferença em termos de relacionamento entre líder e colaboradores. Percebe-se que existe efetivamente uma mudança, uma inovação no comportamento e atitudes do CEO entrevistado.

Com a análise das respostas do líder, conclui-se, que a relação entre líder e liderado é boa.

O líder respeita as diferenças e limitações de seus liderados e se sentem respeitados por eles também. Apesar de ser um líder exigente, acreditam que com esforço e dedicação a relação entre eles será cada vez melhor.

Através de reconhecimento o líder consegue incentivar e motivar os seus colaboradores, para o crescimento e o sucesso da empresa sejam cada vez maiores, pois no ambiente de trabalho as pessoas dependem umas das outras e o sucesso só é certo com a colaboração de todos, todavia, sabemos que as organizações precisam se ajustar ao cenário de mudanças e transformações que vem ocorrendo no mundo dos negócios.

O líder é uma figura carismática e respeitada dentro da organização que tem a capacidade de orientar os seus colaboradores para seguir o melhor caminho atingindo os objetivos ambicionados pela organização.

REFERÊNCIAS

Cunha, M. P. E., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2003). Manual de comportamento organizacional e gestão. (1.ª ed.) Editora RH.

Klein, K. J., & House, R. J. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *The Leadership Quarterly*.

Hersey, P., Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional* (<https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/leadership-skills>, s.d.).

CAPÍTULO 11

DIAGNOSIS OF TRAINING NEEDS FOR AN ASSEMBLY COMPANY DEVELOPED AT THE TECNM CAMPUS INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR FRESNILLO

Data de submissão: 23/06/2023

Data de aceite: 10/07/2023

Jose de Jesus Reyes-Sanchez

TECNM campus Instituto Tecnológico
Superior De Fresnillo
<https://orcid.org/0000-0002-3866-2363>

Mario Alberto Garcia-Camacho

TECNM campus Instituto Tecnológico
Superior De Fresnillo
<https://orcid.org/0000-0002-9645-3199>

Jannet Maricela Barrientos Luján

TECNM campus Instituto Tecnológico
Superior De Fresnillo

Omar A. Guirette-Barbosa

Universidad Politecnica de Zacatecas
<https://orcid.org/0000-0003-1336-9475>

Selene Castañeda-Burciaga

Universidad Politecnica de Zacatecas
<https://orcid.org/0000-0002-2436-308X>

ABSTRACT: The present project on Diagnosis of Training Needs for the personnel of the APTIV company in Fresnillo Zacatecas, its general objective is to identify the training needs of workers, to know the deficiencies that the employees of said company have and with this to be able to Generate a specific

training program according to the lack of skills and aptitudes found within the company and thus achieve an increase in productivity and higher quality in production processes. Precise results were obtained that followed up on the recommendations made for each variable identified within the company thanks to measurement instruments such as surveys, data collected and conclusions obtained in the development and application of diagnostics. Particularly necessary in today's changing environment, as new technologies and flexible work practices become widespread and give rise to changes in the skills required by employees.

KEYWORDS: Diagnosis. Training. Needs. Organization and Competitions.

1 INTRODUCTION

Training is one of the most important current issues when it comes to competitiveness, innovation and continuous improvement. The level of training that employees have is the level that the organization will have compared to the competition, therefore, the commitment to train permanently represents a benefit.

The process involves: detection of needs, planning, implementation, evaluation, feedback and monitoring of results. The

backbone of this process is the Diagnosis of Training Needs (DNC), since it indicates precisely the aspects on which the organizational trainer must work. Due to its importance, it was decided to address the issue in the present investigation, whose general objective is: "To diagnose the training needs of the APTIV company personnel. Showing in turn one of the most used methods currently in Mexican organizations. The methodology for preparing a DNC meets the requirements of the scientific method: problem statement, data collection, analysis and interpretation of information, and presentation of findings.

The action of diagnosing is fulfilled when the behavior analyzed does not satisfy the requirements established by the company, this means that the staff needs to acquire and develop certain traits to perform their job according to organizational expectations, and it is precisely this set of knowledge, skills and attitudes that the DNC showed in the present investigation.

2 METHODOLOGY

Diagnosis of Training Needs (DCN) is understood to be the procedure from which information necessary to develop a training program is obtained. (Aguilar-Morales, 2010).

The Diagnosis of Training Needs is the process to obtain information about the training needs of workers, since the information obtained from this type of diagnosis helps organizations carry out training courses correctly for their employees. employees, and with this have qualified labor that can effectively carry out their job.

2.1 OBJECTIVES OF THE DIAGNOSIS OF TRAINING NEEDS

What can be expected with the Training Needs Diagnosis is:

- Knowledge of the lack of skills, knowledge of people to effectively perform their job.
- The start of a learning organization.
- The basis of effective training programs. (Pray, 2006)

According to Guiñazú G. (2004) Training is the process that allows the organization, depending on the demands of the context, to develop the learning capacity of its members, through the modification of knowledge, skills and attitudes, guiding it to the action to face and solve work problems.

Therefore, training is the means that allows companies and organizations to detect the training needs required in the context of each organization, in order to obtain the necessary skills and attitudes and with this the person adequately adapts to their work environment. job.

There are two orientations of training that influence both the company and the worker, in addition both are of great importance to increase labor productivity.

On the one hand, there is specific training, as a tool that can be used to support efforts to build sustainable businesses by moving from compliance to adopting them and integrating environmental, social and economic factors into business strategies.

On the other hand, there is polyvalent training, which is where the worker acquires knowledge of the entire operation itself and is useful not only to work in a certain organization, but is also useful in the case of working in another place or different position. (Rodríguez-Fonseca, 2016).

The specific training is aimed at the worker specializing in his job, so that the company can obtain a competitive advantage due to social or even environmental factors, while polyvalent training tries to enable the worker to develop in different positions. If it is needed, then it is trained for that.

The personnel of a company are a group of people who carry out activities or functions, in other words, it is the human capital that a company has that is found in the different jobs that a company has, for the operation of the organizations according to their business line.

2.2 STAFF TYPES

- Highly potential employees are those who have no limits and who are always looking for ways to surprise senior managers, are willing to fill themselves with knowledge and also share it with others, they are also men and women capable of facing any challenge and to whom any function can be delegated with the certainty that they will perform it well.
- Moderately potential employees, are people who, thanks to their knowledge and skills, are able to provide the contribution that the company needs. Most of them are people with a lot of experience who have achieved it over the years, but who, by assuming greater challenges, can reduce a its performance little.
- Low performance employees, it is possible that their performance and performance is not the best, they are willing to be taught and despite their low performance they always try to learn something that is useful to them. (Anonymous, 2022).

Within the staff of a company there are different types of employees, since not all employees contribute the same within organizations there are those who always give their best, so that the objectives are met and there are also those instead of adding subtraction

to the companies becoming obstacles to the fulfillment of objectives and productivity, from there the companies know and identify the types of employees that are within them, to determine action plans to promote and motivate them to give 100% at your job.

This research on the Diagnosis of Training Needs focuses on a methodology of five main steps, in order to know the training needs of employees to improve their knowledge, skills and abilities required in their job, in step 1 the theoretical framework of the investigation was obtained with the purpose of knowing the background, previous investigations and theoretical considerations that support the research project, as step 2 the sampling procedure was carried out where the members of the company are selected, To make statistical inferences from the selected members and thereby estimate the characteristics of the entire company, in step 3 the resource measurement instrument was developed to record the data on the established variables. In the next step 4, the data was collected in order to obtain a complete and precise picture of the research topic, in step 5 the conclusions and recommendations were made for each variable that was selected according to the work. before it was done.

3 SAMPLING PROCEDURE

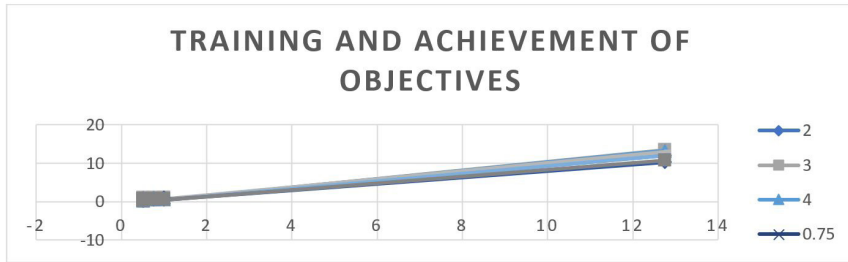
220 employees of the APTIV company, shift A, were taken into account to be able to apply the following 24-question survey which covered the dimensions of training, experience, skills, as well as achievement of objectives, profile improvement and optimization of resources, with This can collect the necessary data.

4 DATA COLLECTION

A sample of the data collection is presented.

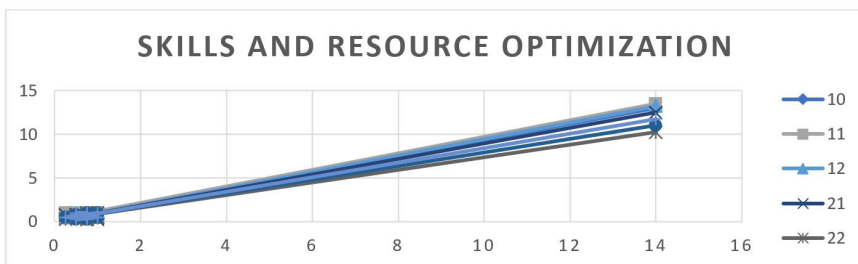
PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
SUJEITO																										
1	0.5	0.5		1	0.75	0.5		1	0.75	0.25	0.5	0.75	1	0.5	0.25	0.75	0.25	0.5	0.25	1	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75
2	0.5	0.75	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5
3	0.5	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	1	1	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
4	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
5	0.5	0.5	0.5	0.25	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.25	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25
6	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	1	0.75	1	1	1	1	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	1	1
7	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	1	1	0.75	0.5	0.75	1	1
8	0.5	0.5	0.25	0.75	0.25	0.5	0.5	1	0.75	0.5	0.25	0.5	0.5	1	0.5	0.25	0.5	1	0.5	0.75	1	0.25	0.5	1	1	1
9	0.75	0.75	1	1	1	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	1	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
10	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.25	0.25	0.25	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.25	0.25	0.25
11	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.5	1	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
12	1	1	1	1	1	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5
13	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
14	0.5	0.5	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.25	0.75	1	0.5	0.75	1	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	0.25	0.5	0.5	0.5
15	1	0.5	1	1	0.5	0.75	0.75	0.75	1	1	1	1	1	0.75	1	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.25	0.5	0.5	0.5	
17	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.25	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5
18	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5
19	0.5	0.5	0.5	0.25	0.75	1	1	0.75	0.75	0.5	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.25	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.25	0.5	0.5	0.5
20	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.75	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
TOTALES -	12.75	12	13.5	13.25	13.25	15.25	14.75	13.75	14	13	13.5	13.25	13	12	10.25	10.75	11.75	14.75	14	14.25	12.5	10.25	11	11.75		
TOTAL DIMENSION	51.5				57				53.75				46				54.75				45.5					

4.1 DIMENSIONS: TRAINING AND ACHIEVEMENT OF OBJECTIVES



In this graph, the line that can be seen to have the least relationship is that of the questions: Does the company carry out a training program? and that of Are the deficiencies of the job position clear? Therefore, with the simple fact of reading the questions, it can be seen that they do not have a relationship as strong as the relationship that can be seen in the line of questions: Does the company carry out a training program? And the one of the objectives of the company in the short, medium and long term are clear? In these questions it can be seen that there is a great relationship, since if the company does not provide good training to its workers, the company's objectives will not be clear to the employees. medium and long term are clear? In these questions it can be seen that there is a great relationship, since if the company does not provide good training to its workers, the company's objectives will not be clear to the employees. medium and long term are clear? In these questions it can be seen that there is a great relationship, since if the company does not provide good training to its workers, the company's objectives will not be clear to the employees.

4.2 DIMENSIONS: SKILLS AND RESOURCE OPTIMIZATION



In the case of this graph, the results obtained in the surveys carried out according to the questions of the skills dimension and the optimization of resources are being analyzed, to see how much the relationship exists between these two dimensions of the survey carried out. Therefore, it can be seen that the dimensions were well carried out, since there is a great relationship between these dimensions, as in the questions of Do

I coordinate my time efficiently? And the one of the company uses the optimization of resources? Well, as can be read in these questions, there is a relationship, since if time is not managed efficiently, how could the optimization of resources be carried out. The questions that are least related would be: Do you have communication skills? And do I know information about the resources used in the company? but even so, if there is some relationship, since, if there is not good communication, the information required to be able to work in a good way with the resources that one has and to be able to optimize them in the best way would not be known. Based on the conclusions obtained, reflecting the questions that were less related and that the results were thus a little lower, it is recommended that knowledge of the resources used by the company be integrated into the training, since it is of It is extremely important to familiarize yourself with the resources with which you work, which will help us to kill those dead times within the company, since you will have a better knowledge.

4.3 DIMENSIONS: EXPERIENCE AND PROFILE IMPROVEMENT



With the results obtained from the surveys carried out, they were graphed, to know the relationship that exists between the dimension of experience and improvement of the profile. According to the graph obtained, it can be seen that there is a relationship between these two dimensions, since experience is important to improve the profile of a worker. There is a great relationship, as an example, is the relationship that exists in the questions of: Can you generate knowledge during previous jobs? And the question: Does the company help to improve knowledge? Why do these questions go hand in hand? If the worker generates knowledge from other jobs, this means that he generates experience and if the company helps him to improve his knowledge, it improves his job profile. For this reason, there is a great relationship between these two dimensions.

5 RECOMMENDATION

Based on the conclusions obtained, it is recommended to focus on the points with the least relationship, such as the areas that help us grow within the company, it

was possible to obtain results which indicate that these areas are not clear or are not established within the report. or training process, it is recommended that the company report and recognize areas that can help workers, as well as resolve any doubts that arise before, during and after the training process. Likewise, thanks to the surveys carried out, the implementation of constant training is recommended since, although the company is in constant compliance with the established objectives, it can always be improved, in addition, the result shows us that the training has a positive impact on the company and favors the achievement of objectives.

REFERENCES

Aguilar-Morales, JE (2010). Diagnosis of training needs. Organizational Psychology Network. Mexico: Oaxacan Association of Psychology AC.

Guinazu, G. (2004). Effective training in the company. Rosario Argentina: Invenio.

Aguilar-Morales, JE (2010). Diagnosis of training needs. Organizational Psychology Network. Mexico: Oaxacan Association of Psychology AC.

Anonymous. (October 22, 2022). UBITS. Obtained from What types of employees exist within a company?: <https://www.ubits.com/contenidos/tipos-de-empleados-en-empresas>

APTIV. (22 of 10 of 2022). Retrieved from <https://www.aptiv.com/es/soluciones/sistemas-conexi%C3%B3n#:~:text=Con%20m%C3%A1s%20de%20100%20a%C3%B1os,aut%C3%B3noma%20and%20connectivity%20of%20data>.

Mexico, J. (22 of 10 of 2022). www. mexico.justia. Retrieved from <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-federal-del-trabajo/titulo-cuarto/capitulo-iii-bis/#:~:text=Art%C3%ADculo%20153%2DA,-The%20employers%20have&text=The%20courses%20and%20programs%20of,branch%20industrial%20or%20activity%20determined>.

Rae. (October 20, 2022). Royal Spanish Academy. Obtained from the Royal Spanish Academy: <https://dle.rae.es/personal>

Pray, JC (2006). NEW DIAGNOSIS OF TRAINING AND LEARNING NEEDS IN ORGANIZATIONS. Mexico City: Panorama.

Rodriguez-Fonseca, CP-P. (2016). Training and its effect on quality within companies. Retrieved from Rev.investig.desarro.innov: http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jsui/bitstream/123456789/3192/1/Capacitaci%C3%B3n_efecto

CAPÍTULO 12

COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR: APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA DESDE LOS ENFOQUES NATURALISTA, INTERPRETATIVO Y CRÍTICO¹

Data de submissão: 14/06/2023

Data de aceite: 30/06/2023

Javier Solano-Solano

Universidad Metropolitana

Sede Machala

Machala, El Oro, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1419-8359>

Jean Palomeque-Jaramillo

Universidad Metropolitana

Sede Machala

Machala, El Oro, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2791-4473>

David Zaldumbide-Peralvo

Pontificia Universidad

Católica del Ecuador

Portoviejo, Manabí, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-7969-7573>

RESUMEN: Este estudio examina el comportamiento del consumidor desde una perspectiva multidisciplinaria, incorporando

¹ Se extiende un agradecimiento a Universidad Metropolitana, Sede Machala, de forma específica al proyecto de investigación Gestión de Empresas y partes interesadas hacia la sostenibilidad desde la responsabilidad social empresarial.

enfoques epistemológicos variados y a la vez complementarios. Siguiendo los postulados de Klimovsky e Hidalgo en el contexto de las ciencias sociales, se distinguen tres enfoques fundamentales: el naturalista, el interpretativo y el crítico. El enfoque naturalista, representado académicamente por la economía y el marketing, se caracteriza por un énfasis en las relaciones causales, proporcionando una sólida base para analizar las decisiones de consumo y su influencia en el mercado. Por otro lado, el enfoque interpretativo se centra en las ciencias conductuales. Este enfoque, que entrelaza la psicología con el marketing, ha dado lugar a la evolución del comportamiento del consumidor como una disciplina independiente pero estrechamente vinculada al marketing. Por último, el enfoque crítico plantea el consumismo como tema central de estudio del consumo, aportando una valiosa perspectiva ética y política. Este enfoque invita a reflexionar sobre las implicaciones sociales y medioambientales del consumo, así como sobre el papel del consumidor en el mantenimiento o la transformación de las estructuras socioeconómicas existentes. Por lo tanto, este trabajo se propone no sólo describir, sino también integrar estos tres enfoques para proporcionar una comprensión más completa y matizada del comportamiento del consumidor.

PALABRAS CLAVE: Comportamiento del consumidor. Enfoque naturalista. Enfoque interpretativo. Enfoque crítico. Aproximación epistemológica.

CONSUMER BEHAVIOR: AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH FROM THE NATURALISTIC, INTERPRETATIVE, AND CRITICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This study examines consumer behavior from a multidisciplinary perspective, incorporating varied yet complementary epistemological approaches. Following the postulates of Klimovsky and Hidalgo in the context of the social sciences, three fundamental approaches are distinguished: the naturalistic, the interpretative and the critical. The naturalistic approach, represented academically by economics and marketing, is characterized by an emphasis on causal relationships, providing a solid basis for analyzing consumption decisions and their influence on the market. On the other hand, the interpretive approach focuses on behavioral sciences. This approach, which intertwines psychology with marketing, has led to the evolution of consumer behavior as an independent discipline but closely linked to marketing. Finally, the critical approach raises consumerism as a central theme in the study of consumption, providing a valuable ethical and political perspective. This approach invites reflection on the social and environmental implications of consumption, as well as on the role of the consumer in the maintenance or transformation of existing socioeconomic structures. Therefore, this paper aims not only to describe, but also to integrate these three approaches to provide a more complete and nuanced understanding of consumer behavior.

KEYWORDS: Consumer behavior. Naturalistic approach. Interpretative approach. Critical approach. Epistemological approach.

1 INTRODUCCIÓN

El comportamiento del consumidor se puede definir como el comportamiento que los consumidores muestran al buscar, comprar, utilizar, evaluar y desechar productos y servicios que ellos esperan que satisfagan sus necesidades (Rajan et al, 2021). Cabe precisar, que el consumidor, es el individuo hacia quienes las empresas destinan sus esfuerzos para satisfacer sus necesidades, a través de sus productos (Arellano, 2015). Gunawan (2022), además resaltan que, al tratar con el consumidor como individuo, supone considerar la interacción dinámica de afecto, cognición, comportamiento y entorno en el que los consumidores interactúan.

Como consecuencia, alcanzar la comprensión del consumidor, es una tarea complicada debido a que los consumidores responden a la presión social, también a que en la mayoría de los casos no son conscientes de sus comportamientos o no dedican tiempo a analizarlos. Esto obliga a considerar un sinnúmero de variables al momento de investigarlo (Chintagunta y Labroo, 2020). Lo anterior, se justifica por la complejidad del ser humano, su individualidad, originalidad y sujeto continuo de interacción social que modifica de forma dinámica sus actitudes y comportamientos (Sundararaj y Rejeesh, 2021).

Frente a esta dificultad, han existido varios enfoques desde los que el consumidor y su comportamiento han sido el eje central de estudio. Los primeros esfuerzos de estudio

sobre este tema, surgió de la Economía, con los economistas neoclásicos, quienes dieron forma al sujeto abstracto y representativo de los actos económicos, definido como *homo economicus* por John Stuart Mill (Mitra, 2018). Más adelante, siguiendo un mismo enfoque epistemológico, el marketing abordó el estudio del consumidor desde los preceptos de racionalidad de los teóricos neoclásicos. No obstante, desde la década de los 50, y de forma más acuciante desde los 70, emerge formalmente el comportamiento del consumidor, como disciplina del marketing, con un enfoque interdisciplinar, nutrido de las ciencias conductuales, como la psicología, la sociología y la antropología. Esto generó un gran avance en la comprensión del consumidor y su comportamiento, observándose una demarcación de un camino hacia un enfoque interpretativo de sus problemas intrínsecos.

En síntesis, el presente trabajo, presentará en su desarrollo, una breve trayectoria epistemológica, de los estudios sobre el comportamiento del consumidor, enmarcado en los enfoques naturalista, interpretativo y escuela crítica, formuladas por Klimovsky e Hidalgo (2012). Se muestra que, en la economía y el marketing, ha prevalecido el enfoque naturalista en el estudio del consumidor, mientras con el advenimiento de las ciencias conductuales, se ha producido una adopción de teorías y elementos que propician un cambio de enfoque hacia el interpretativo-comprensivista. Por último, se muestra que el tema del comportamiento del consumidor ha generado investigación desde la escuela crítica, con el formulamiento del consumismo, como problema social, que profundiza las brechas socioeconómicas y de desarrollo social.

2 ENFOQUE NATURALISTA DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

2.1 EL CONSUMIDOR DESDE LA PERSPECTIVA ECONÓMICA

La economía fue la primera disciplina que dedicó esfuerzos para el estudio del consumidor y su comportamiento. Definió a este nuevo campo de estudio como conducta del consumidor y propuso la teoría del consumo para su investigación y formalización. El primer esfuerzo para comprender el papel del consumidor en la economía, surge con la teoría neoclásica del consumidor, que aparece junto con la corriente marginalista, entre 1871 y 1874, y se fue desarrollando a inicios del siglo XXI (Zalega y Walasek, 2014).

Los principales exponentes de esta teoría fueron Menger, Jevons, Walras. Los principales aportes de esta corriente establecen que el consumo se realiza de acuerdo con las elecciones del consumidor, que adopta un modelo de función de utilidad curvada y muy diferenciada. Estas funciones de utilidad no experimentan significativa diferencia en el proceso de consumo, por lo cual el consumidor se adhiere a un comportamiento determinado por la forma en que distribuye sus ingresos (Moscati, 2018).

Posteriormente surge, la teoría poskeynesiana, la cual se diferencia de la teoría neoclásica del consumidor por indicar que las decisiones de consumo se adoptan sobre la base de un número limitado de criterios, en poco tiempo y sin realizar necesariamente complejos cálculos sobre las posibilidades de sustitución, en todo lugar y durante todo el tiempo (Lavoie, 2006). El mismo autor indica, que el consumidor jerarquiza las necesidades y subordina una necesidad frente a otra, el consumo adicional de un producto no genera ninguna satisfacción adicional, los consumidores tienden a seguir hábitos y no tienen reglas compensatorias de satisfacción, y el tiempo y el incremento de ingreso permite cambiar de una necesidad a otra dentro de la jerarquía de necesidades.

En el presente, se mantiene vigente el análisis del consumidor, desde un enfoque ortodoxo y generalista, con un comportamiento racional, al momento de elegir de entre las alternativas de bienes o servicios que se ofertan en el mercado, y persigue alcanzar un cierto nivel de bienestar a partir de sus recursos limitados. Esta concepción, se sostiene de supuestos cada vez más lejanos de la realidad, como que: a) cada consumidor tiene pleno conocimiento de sus necesidades y las formas de satisfacerlas; b) El consumidor persigue maximizar su utilidad; c) La conducta del consumidor es un comportamiento de elección racional; d) Las elecciones del consumidor son independientes del entorno en donde las realiza; e) El análisis del comportamiento es estático, no considera ninguna referencia temporal; y f) El consumidor satisface su necesidad con el producto en sí, no depende de los atributos del producto (Suomala, 2020).

El principal inconveniente de este enfoque es su retrato del consumidor como un actor homogéneo con el único objetivo de maximizar su utilidad, y su supuesta capacidad analítica y lógica que a menudo contradice la realidad del proceso de toma de decisiones de compra. A pesar de estas limitaciones, ha surgido un enfoque innovador que busca integrar los factores psicológicos en los estudios de consumo dentro de la economía: la Economía Conductual. Esta corriente ofrece esquemas interpretativos novedosos para la investigación del consumo y la inversión, enriqueciendo el campo de estudio con un entendimiento más profundo y matizado del comportamiento del consumidor.

2.2 EL CONSUMIDOR DESDE LA PERSPECTIVA DEL MARKETING

El marketing como disciplina académica se sitúa en los años iniciales de 1900 (Bigné, 2015), emergiendo desde la economía con los preceptos de la escuela de Lausanne, con Walras y Pareto a la cabeza; con la escuela neoclásica de Cambridge, con Marshall y Jevons como sus mayores representantes, y con la escuela psicológica austriaca, con Menger y Bohm-Bawerk, siendo estos últimos sus más influyentes referentes teóricos (Garcés, 2015).

El consumidor, desde el marketing constituye la piedra angular de esta disciplina, quien era definido al principio, bajo los mismos términos de la economía. Desde el inicio, se difundió y consolidó por el especial interés que en la industria despertó la investigación de mercados. Ya en la década de los años veinte, se realizaron numerosos estudios relacionados con la actitud y los hábitos de compra de los consumidores, en un intento por conocer las reacciones de los consumidores ante los productos propios y de la competencia (Bigné, 2015).

Más tarde en las décadas de los 50 y 60, el marketing se consolida y marca un camino propio como disciplina científica frente a otros campos. De lo cual, se puede resaltar, el enfoque individual del consumidor se define y entiende el actuar del consumidor como un proceso, e incluye aspectos motivacionales en la toma de decisiones de compra (Bigné, 2010). Más adelante, a comienzos de los 70, se formaliza una nueva área de estudio dentro del marketing definida como comportamiento del consumidor (Arnould y Thompson, 2005).

La orientación sobre el consumidor ha adquirido cada vez mayor peso en la disciplina del marketing, destacando además por su carácter interdisciplinario, con participación y apoyo de la psicología, la sociología, la antropología, y actualmente con las neurociencias; adoptando y adaptando el acervo conceptual de estas disciplinas, como motivación, actitud, atención, memoria, cultura, subculturas, etnografía, entre otros (Bigné, 2015). Bigné, también señala que, de esta interacción, con estas disciplinas han surgido contribuciones propias como experiencia de compra, valor de marca, valor percibido, decisiones de compra no racionales, entre otros.

2.3 SÍNTESIS ANALÍTICA DEL ENFOQUE NATURALISTA Y COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

En la economía, se mantiene un enfoque naturalista, con un soporte en los supuestos del modelo clásico, como el cálculo racional de los agentes económicos, los gustos constantes, la independencia de los agentes económicos en sus decisiones, entre otros supuestos (Borguucci y Castellano, 2016). Durante la mayor parte de los últimos dos siglos, el pensamiento económico ha estado dominado por el concepto que describe estos supuestos, el *homo economicus*, que si bien, hay lagunas sobre esta concepción del consumidor y del ser humano en general, este concepto es útil para su estudio y comprensión de los fenómenos económicos, salvando sus limitaciones (Krugman, 2007).

Sin embargo, con la crisis financiera de 2009, se puso las bases y supuestos de racionalidad del consumidor sobre la palestra, impulsando un cambio, que actualmente se

observa con el protagonismo que está teniendo la economía del comportamiento, la cual, hace una interpretación conductual del consumidor, sin descuidar los aspectos formales, con exponentes como Kahneman, Thaler, Loewenstein y Ariely (Svorenčik, 2022).

Por otra parte, desde su surgimiento, el marketing ha adoptado el paradigma cuantitativo sobre el cualitativo, esto se entiende por la herencia y origen económico de la disciplina. Esto, se evidencia por la inclusión de metodologías sofisticadas para el análisis de datos. Ya en los años 40, se incorporaron a los estudios la modelización de datos en base a la estadística bayesiana y método de Montecarlo. En la década del 70, se incorporaron técnicas de análisis multivariante, al sustituir los modelos unidimensionales por modelos multidimensionales; con aplicaciones en el posicionamiento de marca y segmentación de mercados, a través del uso de análisis de componentes principales, análisis de clúster y otros que respondían al requerimiento de agrupamiento de información con solidez empírica (Wind y Green, 2013).

Ante la necesidad de explicar relaciones de causalidad entre variables, en las últimas décadas, se han adoptado modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y ecuaciones parciales (PLS-SEM), los cuales tienen vigencia e innumerables contribuciones en el presente. Esto ha hecho que el estudio del comportamiento del consumidor, haya avanzado en complejidad y en especialización, caracterizado mayormente por un enfoque naturalista (Salgado y Espejel, 2016).

3 ENFOQUE INTERPRETATIVO DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

3.1 INFLUENCIA DE LA PSICOLOGÍA EN ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

La psicología aplicada al marketing se fundamenta en la intervención sobre las conductas económicas y de los consumidores. Los trabajos de Scott y Watson, en los años 20, se constituyen como los abordajes pioneros en esta interacción, donde tocaron temas ligados a la investigación de mercados, la comunicación, ventas y distribución. En la década del 30, con la empresa Gallup al frente, se desarrolló la investigación publicitaria impresa desde la perspectiva de las pruebas de reconocimiento. Mientras tanto, la radio se consolidó como mecanismo para el lanzamiento de campañas a gran escala, incorporando el diseño de medidas y métricas para la evaluación de los anuncios (Quintanilla, 2002).

Muchos estudios continuaron, e incorporaron el recuerdo publicitario, la comparación entre medios de comunicación “impresos” versus los “hablados”, la aplicación de métodos para la recuperación de información, los diseños de medios de

medición de audiencia, y la aplicación del psicoanálisis en los hábitos de compra de los consumidores. Todos estos esfuerzos, impulsaron un cambio en el énfasis y primacía de la demanda sobre la oferta, desterrando la afirmación, según la cual “toda oferta crea su propia demanda” (Say, 1803), por “toda demanda crea su propia oferta” (Garcés, 2015). Adicional, también se fueron incorporando, enfoques cualitativos, que acentuaron la importancia del “por qué”, sobre el cuánto de la mayoría de los estudios de esa época (Quintanilla, 2002).

Esa relación inicial entre marketing y psicología se convirtió en catalizador del abordaje sobre la diversidad de causas, que explican el comportamiento de los individuos. Permitió que el comportamiento del consumidor, como disciplina, progrese en la comprensión de la relación entre comportamiento y motivación, e incorporó para ello técnicas cualitativas. Supuso una transformación, en la forma y en el fondo del propósito del marketing, incorporó al consumidor en ese propósito, y centró su interés sobre el comportamiento del consumidor (demanda), en lugar del producto (oferta).

Este cambio, en la perspectiva de estudio del marketing, sumado al inventario estable de conocimientos desde la psicología, y varias ciencias conductuales generó una avalancha de publicaciones sobre el tema de comportamiento del consumidor. Estos trabajos estuvieron centrados en imagen de marca, el uso de diseños experimentales y de laboratorio para tratar diversos aspectos ligados a la conducta del consumidor (Pracana y Wang, 2020).

La masificación de la televisión, en la década del 60, junto con el surgimiento de centros comerciales, supusieron también un impulso, sobre aspectos y estudios de los consumidores. Finalmente, en la década del 70, el comportamiento del consumidor se instituye como una línea de pensamiento independiente dentro del marketing, con la aparición de un núcleo de académicos e investigadores interesados en los temas emergentes relacionados con el comportamiento del consumidor, la delimitación frente a la psicología del estudio de estos temas es muy tenue y se caracteriza por la aplicación del comportamiento humano al consumo. Se podría finalmente indicar que la psicología brindó alma a los estudios del consumidor, se transmutó el pensamiento de hombre racional, por un ser humano real, emocional y heterogéneo.

3.2 COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR Y SU RELACIÓN CON OTRAS CIENCIAS CONDUCTUALES

La psicología brindó un gran impulso al comportamiento del consumidor con sus conceptos y teorías del estudio del individuo, sin embargo, esta base paradigmática

tenía una limitante al estudiar a ese individuo en la interrelación con otras personas y las influencias que se derivaban. Por este motivo, los estudiosos del comportamiento del consumidor recurrieron a la sociología, que contribuyó precisamente con el enriquecimiento del conocimiento sobre los fenómenos del consumidor, con sus teorías relacionadas con la interrelación de un individuo frente a grupos.

El consumidor deja su espectro únicamente individual e incorpora el ámbito comunitario como aspecto que moldea un comportamiento, desde el procesamiento de información, procesos de decisión e influencias sociales, familiares, y amistades sobre su comportamiento. La sociología, estudia los individuos, los grupos y las interacciones humanas (Gil et al., 2013). En base a esta definición, en el estudio del comportamiento del consumidor, la sociología permitió comprender que los consumidores presentan patrones de comportamiento al momento del consumo, donde la pertenencia a un grupo social provoca cambios en las decisiones de compra.

Lo que la sociología propuso, fue la inclusión de variables exógenas al consumidor, la compra produce en el consumidor una satisfacción fruto de compartir o hacer visible el consumo de “símbolos sociales”. El consumo es un modo activo de relacionarse con la comunidad y con el mundo de forma sistemática, y fundamentado en el sistema cultura del contexto de análisis (Baudrillard, 1974a; Baudrillard, 1974b).

Complementariamente, se encuentra también la antropología, como ciencia que estudio al ser humano de forma holística y su comportamiento dentro del marco de la sociedad y cultura a la que pertenece (Gil et al., 2013). El consumidor actúa en función de esas influencias sociales. En este sentido, de forma temprana Simmel, indicaba que el proceso de compra de un producto, va más allá de la propia utilidad funcional para el que son creados (Sabido, 2017). Los actos de compra en nuestras sociedades expresan las diferencias de edad, gustos particulares, la identidad cultural y personal del consumidor (Lipovetsky, 2007).

3.3 SÍNTESIS ANALÍTICA DEL ENFOQUE INTERPRETATIVO Y COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

Las contribuciones de la psicología, sociología, y antropología, no solamente fueron de carácter teórico; su contribución también se vio reflejada en la inclusión de un enfoque interpretativo en el desarrollo metodológico de los problemas del consumidor, generando un desarrollo notable en la utilización del paradigma cualitativo, convirtiéndose en una tendencia y corriente propia expresada en la teoría de la cultura del consumo (*Consumer Culture Theory*) (Fernandes da Silva, et al., 2011).

Metodológicamente, las técnicas más utilizadas para la investigación del consumidor tomadas de las ciencias conductuales han sido variadas, con una preferencia hacia lo empírico frente a lo conceptual, con aplicaciones basadas en diseños experimentales (Bigné, 2015). Entre las técnicas adoptadas se encuentran las técnicas proyectivas, aplicación de técnicas basadas en dibujo, autoconducción frente a estímulos visuales y verbales, manejo de estereotipos, estudios semióticos y hermenéuticos, grupos focales, investigación etnográfica, fenomenología, paneles de compra, narraciones de anécdotas, entre otras.

4 ENFOQUE CRÍTICO DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

La actividad económica, se sustenta predominantemente en dos direcciones, el liberalismo y el intervencionismo. Y en ambos casos, se falla en la comprensión del proceso de toma de decisiones del ser humano. La primera postura expone un individuo egoísta y completamente racional, al momento de tomar decisiones de compra; la segunda, en tanto, presenta un individuo sin resquicio de egoísmo y con predisposición para sacrificarse por el bienestar de la sociedad (Gradinaru, 2014).

La realidad es contraria a estos encasillamientos, los seres humanos, no son ni totalmente buenos o totalmente malos, son complejos y en este devenir también se incluyen sus decisiones de compra. Hay situaciones donde el consumidor realiza una compra, y no siempre satisface su necesidad, la satisface de forma parcial, en otras ocasiones se equivoca, y eso no es garantía para que la próxima compra sea efectiva. Las personas no siempre toman las mejores decisiones, repiten errores, no calculan riesgos y toman decisiones en virtud de sus emociones (Willman, 2017).

En este contexto, surge desde la posición intervencionista, una visión extrema con respecto al consumidor y su relación con sociedad. Reisch y Zhao (2017), establece que el consumo ha perdido su función de satisfacer necesidades y ha emergido el consumo de símbolos como: autorrealización, identidad, estatus, entre otros. Ir de compras no tiene una función racional, sino que se ha convertido en una actividad de entretenimiento, ocio, compensación y evasión social.

Fernández (2015), con relación a esta misma idea indica que el consumidor, por consecuencia del consumismo, se ha degradado y ha transmutado a un ser sumiso, sujeto individualista, egoísta, con desarraigo de la comunidad, sin compromiso social, insatisfecho y frustrado. El consumismo subyace como un producto de las estructuras capitalistas actuales, y pierde de vista la necesidad funcional, se generan un consumo compulsivo de bienes y servicios, que amplifican la degradación ambiental y social (Carosio, 2008).

Araica (2009), al incluir la variable intertemporal, indica que el consumismo, tiende a priorizar la satisfacción inmediata de un deseo de consumo frente a las responsabilidades a largo plazo.

El consumismo y la visión individualista, de autointerés y búsqueda de la felicidad que se promueve en la civilización actual, es un camino hacia la descomposición social (Bauman, 2005). En contraposición, aparece el consumo responsable, donde se plantea como alternativa para los problemas derivados del consumismo desmedido. El consumo ético y responsable, parte de la transformación de la actitud del consumidor frente al consumo, entendida como una creencia o sentimiento aprendido que predispone a actuar a una persona a reaccionar de un modo determinado ante un objeto, persona o situación (Alonso, 2006). Este cambio de actitud provoca, un comportamiento que tiene conciencia sobre múltiples aspectos que trascienden el plano personal, y el consumo se moviliza holísticamente, incluyendo aspectos medioambientales, éticos, responsabilidad social de las empresas, contexto cultural, e información más allá del producto en sí (Dueñas, et al., 2014).

El tema del consumo, el comportamiento del consumidor, y la postura epistemológica pragmática del consumismo, en la mayoría de los casos utiliza una metodología cualitativa. Desde esta vertiente, el conocimiento avanza a través de la formulación, confirmación o refutación de acciones. Sin embargo, autores como Lopes y da Silva (2011), proponen la adopción de métodos y técnicas mixtas, considerando la complejidad de los fenómenos involucrados y los entornos cambiantes del consumo y consumidor.

5 CONCLUSIÓN

El comportamiento del consumidor se ha estudiado utilizando diversos enfoques, en ese sentido, la economía y el marketing, se han caracterizado por estudiar estos temas desde el enfoque naturalista. Sin embargo, la interrelación del marketing con las ciencias conductuales, más interpretativas, ha generado, la adopción de conceptos, técnicas y teorías de estas ciencias. Esto en primera instancia provocó el cambio de enfoque en el objeto de investigación del marketing, sustituyendo la orientación al producto (oferta), hacia una orientación hacia el consumidor (demanda). Dando como consecuencia, el surgimiento de una nueva área disciplinar dentro del marketing, como lo es comportamiento del consumidor. Esta disciplina, desde la década de los 70, ha crecido progresivamente, y se caracteriza por tener un carácter interdisciplinar, que acoge diversos enfoques, tanto naturalista e interpretativo. Finalmente, el consumo también ha sido estudiado desde

la vertiente crítica, manifestando al consumismo, como concepto que se subyace en la estructura capitalista actual y que, para corregirlo, se requiere la evolución del consumo tradicional hacia un consumo responsable, que incluya aspectos éticos, ambientales, culturales. De esta forma, se prevé que el estudio del consumidor adopte enfoques y técnicas mixtos, en virtud de la complejidad de los fenómenos que involucren su contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, Luis B. (2006). *El cambio social en España*. Visiones y retos de futuro, Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=502202>

Araica, J. (2009). La racionalidad humana ¿mera ilusión? *Revista Lúcido*, (24), 1-3. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15693/GarciaCabalLaura2014.pdf?sequence=1>

Arellano, R. (2015). *Marketing: Enfoque América Latina, el marketing científico aplicado a Latinoamérica*. Pearson Educación.

Arnould, E. y Thompson, C. (2005). Consumer culture theory (CCT); Twenty years of research, *Journal of consumer research*, 31(4), 868-882. <https://academic.oup.com/jcr/article-abstract/31/4/868/1812998?redirectedFrom=fulltext>

Baudrillard, J. (1974a). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Plaza y Janés.

Baudrillard, J. (1974b). *El sistema de objetos*. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Bogotá: Fondo de cultura Económica. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940608.pdf>

Bigné, E. (2010). *Raíces y evolución conceptual del marketing*. Universidad de Valencia. https://www.academia.edu/27991291/Ra%C3%ADces_y_evoluci%C3%B3n_conceptual_del_marketing

Bigné, E. (2015). *Fronteras de la investigación en marketing. Hacia la unión disciplinaria*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/mkdocs/Discursoapertura2015.pdf>

Borgucci, E. y Castellano, A. (2016). La teoría económica y la epistemología. *Económicas CUC*, 37(1), 9-40. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/1134>

Carioso, A. (2008). El consumo en la encrucijada ética. *Utopía y praxis Latinoamericana*. 13 (41). http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-52162008000200002&script=sci_abstract

Chintagunta, P. y Labroo, A. (2020). It's about time: a call for more longitudinal consumer research insights. *Journal of the Association for Consumer Research*, 5(3), 240-247. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/709858>

Dueñas, S., Perdomo-Ortiz, J., y Villa, L. (2014). El concepto de consumo socialmente responsable y su medición. Una revisión de la literatura. *Estudios gerenciales*, 30, 287-300. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232014000300010

Fernandez Da Silva, G., De Souza, I., y De Souza, A. (2011). Consumer culture theory (CCT) Já é uma escola de pensamento em marketing?. *Artigos*, 52 (3), 330-344. <https://www.scielo.br/j/rae/a/FnjStNWXMcys7k7ggbWtDQ/abstract/?lang=pt>

- Fernández, R. (2015). Interpelar la ideología del consumismo: reflexiones y debates. *Idelcoop*, 27-45. http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-4044_en.html
- Garcés, J. (2015). Conexiones alienadas entre economía, marketing y globalización. *Apuntes del CENES*, 34 (60), 41-94. <https://www.redalyc.org/pdf/4795/479547212003.pdf>
- Gil, C., Torres, I., y López, Z. (2013). Dimensión integral e interdisciplinaria del concepto de comportamiento del consumidor. *Anagramas*, (11), 179-200. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v11n22/v11n22a11.pdf>
- Gradinaru, A. (2014). The contribution of behavioral economics in explaining the decisional process. *Procedia Economics and Finance*, 14, 417-426. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567114008211>
- Gunawan, I. (2022). Customer loyalty: the effect customer satisfaction, experiential marketing and product quality. *Jurnal Manajemen Organisasi dan Industri*, 1 (1), 35-50. <https://jurnalpustek.org/index.php/kjmb/article/view/6>
- Klimovsky, G. y Hidalgo, C. (2012). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las Ciencias Sociales*. A-Z Editora. <https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/images/temp/7/71/20120930035940!phpsPk38F.pdf>
- Krugman, P. (2007). Who was Milton Friedman? *New York Review of Books*. <https://www.nybooks.com/articles/2007/02/15/who-was-milton-friedman/>
- Lavoie, M. (2009). Introduction to post-keynesian economics. Palgrave Macmillan.
- Lipovetsky, G. (2007). Traducción: Antonio Prometeo Moya. *La felicidad paradójica*. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Barcelona: Anagrama. http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2307/files/2014/10/felicidad_paradojica-11.pdf
- Lopes, E. y da Silva, D. (2011). Modelos integrativos do comportamento do consumidor: uma revisão teórica. *Revista Brasileira do Marketing*, 10 (3), 3-23. <https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747526002.pdf>
- Mitra, S. (2018). Evolving neoclassical approach to behavioral economics. *SSRN*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3134615
- Moscatti, I. (2018). Is There a Unit of Utility? Jevons, Menger, and Walras on the Measurability of Utility, 1870–1910. *Measuring Utility: From the Marginal Revolution to Behavioral Economics*, Oxford Studies in History of Economics. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199372768.003.0003>
- Praçana y Wang, (2020). *Psychological applications and trends 2020*. InScience Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604955.pdf>
- Quintanilla, I. (2002). Psicología del consumidor. Pearson Educación S.A.
- Rajan, A., Sammansu, J., y Suresh, S. (2021). Consumer buying behavior. *IJSART*, 7 (7), 397-400. https://www.researchgate.net/publication/353307256_Consumer_Buying_Behaviour
- Reisch L. y Zhao, M. (2017). Behavioural economics, consumer behaviour and consumer policy: state of the art. *Behavioral Public Policy*. 1(2), 190-206. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioural-public-policy/article/abs/behavioural-economics-consumer-behaviour-and-consumer-policy-state-of-the-art/2141A51B066F5031F4E97006A1DC2BE4>

Sabido, O. (2017). *Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción*. Revista mexicana de sociología, 79(2), 373-400. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200373

Salgado, L. y Espejel, J. (2016). Análisis del estudio de las relaciones causales en el marketing. *Revista Innovar*, 26 (62). 79-94. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81847431007.pdf>

Say, J.B. (1803). *Traité d'économie politique, ou simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent ou se consomment les richesses*. Pub. Horace Say. <https://www.institutcoppet.org/wp-content/uploads/2011/12/Traite-deconomie-politique-Jean-Baptiste-Say.pdf>

Sundararaj, V. y Rejeesh, M. (2021). A detailed behavioral analysis on consumer and customer changing behavior with respect to social networking sites. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 58, C. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102190>

Suomala, J. (2020). The consumer contextual decision-making model. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.570430/full>

Svorenčik, A. (2022). *A history of behavioral economics and its applications: what we know and future research directions*. National Academies. https://nap.nationalacademies.org/resource/26874/BE_history_20221009.pdf

Willman, H. (2017). The future of consumer decision making. *European Journal of Futures Research*, 5 (14). <https://doi.org/10.1007/s40309-017-0125-5>

Wind, Y. y Green, P. (2013). *Marketing research and modeling: progress and prospects: a tribute to Paul E. Green*. Kluwer Academic Publishers.

Zalega, T. y Walasek, R. (2014). Consumer and consumer behavior in the neoclassical and behavioural economic approach. *Konsumpcja I Rozwój*, 4 (9), 64-79. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-39d76c73-adcd-47b2-82f3-11929d15da92?q=bwmeta1.element.cejsh-622e5d04-5817-44c7-a30e-b56a8d5f62b2;2&qt=CHILDREN-STATELESS>

CAPÍTULO 13

LA TRANSFERENCIA UNIVERSITARIA COMO EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: EL DESAFÍO DE TRANSFERIR AL SECTOR DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

Data de submissão: 19/06/2023

Data de aceite: 07/07/2023

Gabriela Cilla

Centro de Investigaciones
Apícolas (CEDIA)

Facultad de Agronomía y Agroindustrias
Universidad Nacional de
Santiago del Estero
CV

RESUMEN: En este trabajo sistematizo mi experiencia como becaria posdoctoral en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) durante el período 2015–2018, en el marco de la convocatoria Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). El proyecto de desarrollo institucional para la inserción de recursos humanos presentado por la UNSE, buscaba avanzar en el diseño e implementación de mecanismos de transferencia técnico/productiva generados a partir de equipos interdisciplinarios vinculados al sector de la producción familiar en la provincia de Santiago del Estero, con impacto en la región del Noroeste argentino. Entre las seis líneas de trabajo identificadas como prioritarias, me postulé y fue seleccionada para el estudio de los servicios ambientales y su valoración económica en relación a la agricultura familiar y a productores que habitan en zonas boscosas

de la región, con el fin de ofrecer la posibilidad de aplicar tecnologías apropiadas para un manejo sostenible de los recursos naturales. Realizar un análisis “atomizado” desde una determinada disciplina como la economía ambiental, poco aportaría a la valoración de un patrimonio que excede a lo tangible, como lo es el monte para las familias campesinas. Espacio en disputa, donde las distintas modalidades de territorialización del agronegocio pueden dimensionarse en las migraciones internas y en la forma en que los modos de vida de quienes lo habitan se vieron afectados. A partir del año 2015, junto con la desarticulación de gran parte de las políticas destinadas a la agricultura familiar, el sector fue excluido como un sujeto económico protagónico de los modelos de desarrollo rural. En relación con esto, el trabajo que presento se divide en dos partes. La primera dedicada a la de problematizar la importancia de redefinir el marco metodológico, el supuesto epistemológico desde el cual producimos el conocimiento en la transferencia universitaria, andamiaje sobre el cual se planifica, propone y realiza la transferencia. Y una segunda donde analizaré cómo los cambios políticos e institucionales, caracterizados por el desfinanciamiento de las acciones orientadas a la agricultura familiar modificaron las posibilidades de formación, inserción laboral y construcción de saberes de los profesionales que estaban vinculados al sector.

PALABRAS CLAVE: Transferencia. Agricultura familiar. Conocimiento local. Santiago del Estero.

1 INTRODUCCIÓN

En el año 2015 comencé una beca posdoctoral en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), en el marco de la convocatoria Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) (Resolución de Directorio de Agencia N°323/13)¹. Con el objetivo de incrementar el volumen de transferencia de las Universidades Públicas Nacionales hacia el medio regional, los proyectos presentados debían favorecer la inserción laboral de recursos humanos, orientando la aplicación de sus capacidades y habilidades hacia la transferencia de conocimiento a instituciones y empresas del sector productivo y de servicios para resolver problemas tecnológicos y/o aprovechar oportunidades de desarrollo local o regional. La selección de becarios debía tener en cuenta las áreas de vacancia de la institución en temas vinculados a la transferencia y a los objetivos determinados en el proyecto. También contemplaba la radicación de recursos humanos en las Universidades que serían incorporados de forma definitiva, con la generación de cargos que el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva proveería, para continuar con las actividades de transferencia una vez finalizado el proyecto.

Con una fuerte vinculación al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020” (PNCTI Argentina 2020)², el proyecto de desarrollo institucional para la inserción de recursos humanos presentado por la UNSE, titulado: “Diseño de procesos alternativos de transferencia tecnológico/productivas hacia sistemas de producción complejos (sistemas de producción de la Agricultura Familiar)” buscó avanzar en el diseño e implementación de mecanismos de transferencia técnico/productiva generados a partir de equipos interdisciplinarios vinculados al sector de la producción familiar en la provincia de Santiago del Estero, con impacto en la región del Noroeste argentino. Entre las seis líneas de trabajo identificadas como prioritarias, este proyecto contemplaba el desarrollo de un área destinada al estudio de los servicios ambientales y su valoración económica³ en relación a la agricultura familiar y a productores que habitan en zonas boscosas de la región, con el fin de ofrecer la posibilidad de aplicar tecnologías apropiadas para un manejo sostenible de los recursos naturales. Esa fue

¹ Convocatoria Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica D-TEC 2013, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica <http://www.agencia.mincyt.gov.ar/frontend/agencia/convocatoria/281>

² Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020” https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_resumen_para_periodistas.pdf

³ “La valoración económica de los servicios ambientales constituye un conjunto de herramientas que tienen como sustento la teoría económica. Su aplicación brinda información útil para la toma de decisiones privadas o sociales en aspectos que involucren a los servicios que ofrecen los ecosistemas que no han sido considerados en su verdadera dimensión por el mercado en la producción y el consumo de bienes y servicios, o por el Estado en el establecimiento de políticas que regulen el accionar de los individuos, el mercado y del propio Estado” (Penna et al., 2010).

la línea de trabajo en la que me postulé, y fui seleccionada junto a otras profesionales asistentes graduadas en la Facultad de Ciencias Forestales de la UNSE, de las carreras de Ecología y Conservación del Ambiente y de Ingeniería Forestal. Las integrantes del equipo acreditaban experiencia en trabajos con el sector del campesinado provincial. En una instancia posterior, se sumó al equipo de trabajo un profesional Biólogo de la provincia de Córdoba egresado de la Universidad Nacional de Córdoba.

Graduada en una carrera afín, Ciencias Biológicas, cursé mis estudios de grado y posgrado en mi ciudad de origen, Buenos Aires, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Durante mi doctorado trabajé sobre la influencia de las prácticas de cultivo en poblaciones de abejas nativas, en dos sitios agrícola-ganaderos en la región pampeana. Uno de los sitios seleccionados para el estudio, Estancia San Claudio (Carlos Casares), correspondía a un sistema productivo de 5.000 hectáreas ubicadas a 4 km del pueblo más cercano, Hortencia, que como cientos de ellos, se fundó con la llegada del ferrocarril. La localidad de Carlos Casares, como tantas otras en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, sufrió transformaciones poblacionales que acompañaron el proceso de “sojización” (Iscaro y Albaladejo, 2016). Este proceso generó una simplificación de los sistemas productivos y una mayor especialización en muy pocos cultivos, consolidando la figura de contrato accidental utilizada por los grandes grupos de siembra. El interés de grandes empresas en la tierra, pero no en la mano de obra condujo al despoblamiento de los espacios rurales y la desaparición de las formas de vida asociadas. Es así como, en la sucesión de temporadas agrícolas en las que realicé mis estudios en campo, fui testigo de como los pequeños puestos⁴ rurales se desdibujaban en un paisaje monótono y silencioso, donde el cultivo de soja sin mediar objeto o figura humana que lo interrumpiera marcaba la línea del horizonte.

La exclusión y las dinámicas observadas en la región pampeana no tuvieron la misma presencia en otras regiones del país, donde se observan distintas modalidades de territorialización del agronegocio (Gras, 2019). La problemática de “un campo sin campesinos” pude dimensionarla en las migraciones internas, particularmente de los más jóvenes, y en la forma en que los modos de vida de quienes habitaban esos espacios rurales se vieron afectados. Como bien lo expresa Gras (2019) “las agriculturas y mundos rurales” de la región son atravesados por las acciones de estos actores y las dinámicas que de ellas resultan, donde la ruralidad tiene una construcción específica. Como correlato para el Chaco seco, escenario donde situaré este relato, los territorios en los que predominaba la producción campesina fueron concebidos como “vacíos” e “improductivos”. Desde la

⁴ Pequeñas viviendas donde vive un peón con su familia, que tiene a su cargo la vigilancia de un sector del campo, debiendo recorrerlo periódicamente y controlar, entre otros, el estado de los molinos, tanques y bebederos y muy especialmente al ganado consignado en su sector. (Resolución de la Comisión Nacional de Trabajo Rural N° 144/52).

óptica del mercado, el monte es percibido como objeto que debe y puede ser utilizado bajo el concepto de pérdidas y ganancias; por el contrario, desde la mirada de quienes lo habitan, los campesinos⁵, el monte representa identidad y sus componentes no son solo recursos utilizables sino, objetos simbólicos que están asociados a las formas de vida, las tareas diarias, la cultura (Arenas y Martínez, 2012; Trillo, 2016; Cilla et al., 2022).

En este sentido, el monte, hábitat de las familias campesinas debe ser entendido como paisaje cultural, donde se conjugan aspectos materiales e intangibles de forma articulada y que solo poseen sentido y significado en el seno de la cultura local (Gimenez, 2001). Realizar un análisis “atomizado” desde una determinada disciplina como la biología, o más específicamente la economía ambiental, poco aportaría a la valoración de un patrimonio que excede a lo tangible, donde las propiedades del todo no pueden ser explicadas en el estudio de cada uno de sus elementos. La valoración económica pone los objetos por sobre las personas minimizando el significado que le otorga una comunidad a un determinado objeto, práctica o paisaje, todos ellos criterios de legitimación del patrimonio.

Resulta entonces necesario entender la naturaleza de la sabiduría local, la cual se basa en una compleja interrelación de creencias, conocimientos y prácticas (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Estos aspectos, deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar estrategias de manejo que apunten a la conservación de las especies, que son utilizadas y valoradas fuera del contexto puramente de mercado, donde dichas valoraciones se basan en experiencias, conocimientos y necesidades (Toledo, 2009). Desde esta mirada, la sustentabilidad requiere comprender y estudiar la diversidad en todas sus dimensiones (Barkin, 2001), abarcando no solo las especies amenazadas sino también la supervivencia de las comunidades humanas como productoras y administradoras del ambiente natural. Promover la sustentabilidad implica la revisión de las formas en que las personas viven y trabajan, en un diálogo de saberes que garantice una forma participativa de manejo de los bienes comunes, como lo es el monte.

En esta dinámica de interacciones pasamos del “transferir tecnología”, traspaso de conocimiento unidireccional, a trabajar desde la vinculación tecnológica, donde es necesaria una retroalimentación (Corvalán, 2016), y el conocimiento surge ya no como un sinónimo de apropiación pasiva, sino como una actividad productiva y creativa que nos involucra como sujetos sociales en interacción con un medio en permanente

⁵ “[...] Campesino es un sujeto que vive con y en el bosque y en esa interrelación genera un saber hacer exclusivo, que tiene un modo de ser y estar en ese espacio, que se sostiene colectivamente. Portador de un idioma, una espiritualidad y una cosmovisión que mantiene y recrea raíces indígenas. Cuya organización social es comunitaria, cohesionada por una existencia inmemorial; con un profundo apego al lugar y un sentido del tiempo continuo; con una historia que se asienta y resguarda en la oralidad”. Abt, 2015:pp.23.

transformación (Najmanovich, 2008). Este giro en la metodología de trabajo derivó en el planteo de nuevos objetivos vinculados al productor, los que surgieron como una necesidad y una demanda una vez comenzada la vinculación con los grupos familiares (Cilla et al., 2022). Mientras que, los objetivos propios del proyecto planteados en un principio, tenían que ver con aspectos ecológicos y de conservación de diversidad biológica, a la que sumamos la diversidad cultural; los segundos, se orientaron a contextualizar los objetivos del proyecto a las realidades de las distintas familias.

A partir de los cambios en las políticas públicas y políticas de Ciencia y Tecnología luego de la asunción del gobierno de Mauricio Macri en 2015, se entorpecieron las tareas relacionados con los objetivos vinculados al productor, a raíz de la reducción de los recursos materiales y técnicos asignados al sector de la agricultura familiar (Nogueira et al., 2017). Esta gestión condujo al vaciamiento en términos presupuestarios, líneas de acción y recursos humanos de la Subsecretaría de Agricultura Familiar y la transformación del Ministerio de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación del Ministerio de Agroindustria, apelando a un perfil de productor con características socio-productivas marcadamente diferentes a las de tipo campesinas de las regiones extrapampeanas (Nogueira et al., 2017; Jara et al., 2019).

En relación con esto, el trabajo que presento se divide en dos partes. La primera dedicada a la de problematizar la importancia de redefinir el marco metodológico, el supuesto epistemológico desde el cual producimos el conocimiento en la transferencia universitaria. Y es el andamiaje sobre el cual se planifica, propone y realiza la transferencia. Y una segunda donde analizaré cómo los cambios políticos e institucionales, caracterizados por el desfinanciamiento de las acciones orientadas a la agricultura familiar modificaron las posibilidades de formación, inserción laboral y construcción de saberes de los profesionales que estaban vinculados al sector.

2 LA EXTENSIÓN EN LA ESTRUCTURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

Consolidada como uno de los elementos centrales del ideario y el programa del movimiento reformista del '18, la extensión ha ocupado lugares diversos en las universidades latinoamericanas (Carlevaro, 1986). Entre las principales misiones de la universidad, enseñanza, investigación y extensión, el desarrollo desigual de las tres funciones dio a la extensión un lugar marginal en la estructura académica universitaria (Cano Menoni, 2015). Algunas de las razones de la postergación de la extensión se encuentran en las diferentes fuerzas que pugnan por determinar los sentidos y prioridades del quehacer universitario. La extensión universitaria como “campo problemático” (en el

sentido postulado para la educación por Puiggrós, 1994a), debe ser pensada como proceso político-social universitario, como un modo peculiar de vinculación de la universidad con la sociedad, con sus implicaciones políticas, pedagógicas y metodológicas.

La extensión universitario es expresión de las formas en que la universidad se organiza en diferentes coyunturas político-sociales (Cano Menoni, 2015). La misma adquirió diferentes perfiles, como el de la difusión cultural, campañas socioeducativas, procesos de educación popular, prácticas pre-profesionales de estudiantes, siendo la modalidad de la transferencia tecnológica en proyectos productivos la que nos ocupa. Es así como en torno a la extensión, se nuclearon una serie de actividades en las que pueden observarse las múltiples interacciones entre la ciencia académica y el desarrollo económico-social cada vez más complejas, donde a las clásicas misiones universitarias de investigación, docencia y extensión puede sumarse la de vinculación y transferencia tecnológica.

Abordar y problematizar el marco metodológico, su supuesto epistemológico, desde el cual producimos el conocimiento en la transferencia universitaria, exige, necesariamente, algunas consideraciones previas sobre la historia de la función de extensión en el ámbito universitario, el objetivo y las modificaciones en relación a la forma de concebirla que se dio en el tiempo. Consideraciones que permitirán comprender el giro metodológico, y epistemológico, que permitió redefinir la forma de producir conocimiento en la transferencia universitaria. De ser “transmisores”, “comunicadores” de nuevos conocimiento (en el sentido postulado por Freire, 1973), mediadores en la relación entre adelantos científico-tecnológicos, pasamos a abordar la función de extensión como un proceso integral donde el hombre es considerado un ser cultural y la creación de conocimiento es una acción colectiva que nos involucra como sujetos sociales en interacción con un medio en permanente transformación (Najmanovich, 2008).

En este sentido, pensar la extensión en nuestra Universidad requiere de un enfoque desde múltiples dimensiones, la académica-institucional, social, comunicacional, pedagógica y política (Menéndez, 2011; Boffelli y Sordo, 2016). La dimensión académico-institucional considera el aporte de la extensión a la construcción y apropiación social del conocimiento. La relevancia académica que ha adquirido la extensión universitaria a lo largo del tiempo, permitió constituirse en uno de los pilares fundamentales donde se construye un modelo de universidad donde la educación superior se concibe como un derecho humano fundamental y una función indelegable del Estado, guiada por los principios de democracia, autonomía y pensamiento crítico, de compromiso social y calidad académica, que tiene su referencia histórica en el modelo de la Reforma Universitaria de 1918. En su dimensión social, la extensión es pensada como una herramienta para la construcción de espacios donde poner en acción las producciones

teóricas y ser confrontadas con la realidad, posibilitando de este modo la construcción de conocimientos que sean útiles para todos los actores sociales involucrados, definiendo a las prácticas de extensión en el horizonte de la inclusión y la cohesión social. Esto implica una extensión planteada en términos de diálogo, desde una perspectiva comunicacional que sume esfuerzos en la reflexión crítica del conocimiento (Freire, 1973). Concebida no como la transmisión del conocimiento de un sujeto a otro, sino como la coparticipación en el acto de comprender, entendiendo a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales, reconociéndolos como sujetos del conocimiento y no como receptores del mismo. De Sousa Santos (2008) confiere centralidad a las actividades de extensión, con implicancia en el currículo y en la carrera docente, atribuyendo a la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social, profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la defensa de la diversidad cultural.

3 LA TRANSFERENCIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

A lo largo del proceso histórico de la universidad latinoamericana es posible identificar la presencia de dos tradiciones, la positivista, desde donde la educación es concebida como una ciencia aplicada, y la crítica, donde la educación es considerada como una “praxis” reflexiva (Larrosa, 2003). Desde comienzos del siglo XX, el discurso, la lógica y las racionalidades en torno a la extensión universitaria se construyen desde estas dos “grámaticas”, como lo expresa Larrosa (2003) (Cano Menoni, 2015). Desde la lógica positivista, se concibió a la extensión universitaria basada en el modelo de la transferencia tecnológica, como un engranaje más en el circuito ciencia-innovación-aplicación. En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación, siendo el lugar de la aplicación el que corresponde a la extensión, posicionando a los extensionistas en rol de “traductores”, o expresado en términos de la obra de Freire (1973), “comunicadores” de los adelantos del conocimiento. El campo académico (Bourdieu, 2008) estructurado en base a este modelo, sufrió la fragmentación de los procesos universitarios, con la progresiva diferenciación entre sus funciones constitutivas, enseñanza, investigación y extensión, y sus consecuencias epistemológicas y pedagógicas. El desarrollo desigual de las tres funciones dio a la extensión un lugar marginal en la estructura académica universitaria, separándola de los procesos de creación de conocimiento y formación de estudiantes.

Mientras en el modelo de la transferencia tecnológica, el extensionista es un mediador en la relación entre adelantos científico-tecnológicos, en la extensión crítica

asumen el rol de intelectual participante de una relación de saber-poder, consciente de las tensiones y contradicciones histórico-sociales que sobredeterminan dicha relación, así como de la imposibilidad de asumir una posición neutral respecto a las mismas (Cano Menoni, 2015). Organizada desde la contradicción liberación-dominación, la “extensión crítica”, observa las mediaciones entre los procesos extensionistas y el proceso general de la hegemonía cultural, política y económica, con un abordaje del vínculo educativo en su dimensiones ético-política, pedagógica y metodológica (Tommasino et al, 2006).

Ambos modelos confluyen en las políticas y los modos que conforman la extensión universitaria. La necesidad de profundizar su desarrollo académico, procurando que dicho proceso sea indisoluble de los desarrollos disciplinarios y transdisciplinarios sobre las problemáticas que se abordan, implica promover la reflexión en el plano epistemológico, reflexión que al mismo tiempo debe ser política y pedagógica (Carlos Menoni, 2015). Un modelo de intervención en el contexto de la extensión universitaria, que se nutra de las trayectorias académicas y las prácticas desarrolladas por sus integrantes. De Sousa Santos (2008), confiere centralidad a las actividades de extensión y atribuye a la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social, profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la defensa de la diversidad cultural. Donde la universidad, la sociedad y el Estado, actores implicados en la producción y reproducción de conocimiento, proceso que implica a varios actores, cuyas acciones se materializan en estructuras que aportan a complejizar lo que De Alba (1995) señala en la noción de currículum como práctica social: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (1995:59)

4 LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA TRANSFERENCIA

La función de extensión fue concebida en sus orígenes como la vocación de “ir hacia el pueblo”. En “La Reforma Universitaria 1918-1930”, Cúneo (2010:25) hace mención a la “docencia social”, forma en que la universidad llevaría a cabo su verdadera misión a un pueblo que no va hacia la universidad, pero sí, una universidad que irá hacia el pueblo. Años más tarde la extensión es concebida desde la idea de “liberación y emancipación cultural”, resignificada como “desarrollo”, “inclusión social”, siendo la más reciente la “responsabilidad social universitaria”. La “polisemia constitutiva” de la

noción de extensión proviene de los diversos modos en que la universidad se organiza y compromete con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en relación a las características que configuran la realidad histórico-social del contexto en que ésta se inserta (Cano Menoni, 2015).

Mediante la extensión, se buscó proveer de una visión cultural más variada y rica, con el objeto de compensar el exceso de especialización generado por el modelo universitario positivista. Las universidades debían crear y excluir la cultura, estudiar los problemas nacionales y promocionar el progreso social (Carlevaro, 1988: 411–412). Sin embargo, el “ciclo heroico” inaugurado por la corriente reformistas se vio cercenado en la década del ‘70 por los gobiernos de facto que colocaron a las universidades bajo el control militar y la apertura de la Educación Superior a las dinámicas del mercado (Brunner, 1990: 21). El agotamiento de las perspectivas históricas de cambio social que operaron en el siglo XX, los requerimientos del capital global que redujeron la ciencia a la tecnología rentable, supeditaron la investigación a la aplicabilidad inmediata, y la educación superior a un bien de mercado, promovieron el agotamiento del compromiso social universitario (Cano Menoni, 2015).

La penetración económica, social y cultural desde los países del norte hacia los países del sur fue concebida como un fenómeno que favorecería la modernización (Kay, 2001). Con la idea de modelar la cultura y las sociedades de los países pobres en vías de desarrollo favoreciendo la transición de lo tradicional a lo moderno, los países desarrollados del norte difundirían conocimiento, capacidades, tecnología, formas de organización y capital. Bajo el paradigma de la modernización se adoptó una aproximación productivista y difusionista en materia de desarrollo rural. No obstante, el modelo productivo para la modernización agrícola difundido a partir de la década del ‘70 en nuestro país, trajo consigo transformaciones tecnológicas que se tradujeron en el uso intensivo del capital y de la tierra, constituyéndose en uno de los principales obstáculos para la persistencia de los productores familiares (FUNPAF, 2012).

La concepción de una extensión “que engloba acciones” unilateralmente técnicas, transforma al campesino en una “cosa”, subestimando su capacidad de reflexionar y asumir el papel verdadero de quien procura conocer, siendo solo objeto de planes de desarrollo (Freire, 1973: 21). En su obra “¿Extensión o comunicación?”, Freire (1998) realiza una profunda crítica al modelo de transferencia tecnológica sobre el que se basaba la extensión rural brasilera que, bajo la influencia del modelo norteamericano, cobraba fuerza a instancias de las políticas de “modernización productiva”. Esta concepción “normalizadora” de la extensión, es concebido por Freire como “invasión cultural”, actitud contraria al diálogo, que es la base de una auténtica educación.

5 LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO “ALTERNATIVA PEDAGÓGICA”

La crítica freireriana posiciona a la extensión como “alternativa pedagógica” capaz de interpelar la direccionalidad política y académica dominante de los procesos universitarios, los modelos pedagógicos, la concepción de sujeto y los supuestos epistemológicos. Freire rechaza la neutralidad de lo educativo, donde los sentidos políticos son constituyentes de la trama educacional (Puiggrós, 1994a). La educación, como sostiene Puiggrós (1994b: 37), es un “[...] campo problemático poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías”. La obra de Freire “Pedagogía del oprimido” provocó una fractura en el discurso pedagógico hegemónico moderno, organizado desde la contradicción sarmientiana de civilización-barbarie, al igual que “¿Extensión o comunicación?” lo hizo en el campo específico de la extensión universitaria (Puiggrós, 1990). Para la transformación de la propia institución universitaria es necesaria la creación de conocimiento basado en el potencial político, académico y pedagógico de la extensión (Cano Menoni, 2015). En este sentido, la extensión debe ser concebida como un proceso integral de interrogación crítica, problematización teórica, creación de conocimiento, y acción colectiva de transformación de la realidad. Señalado por De Alba (1995) en la noción de curriculum como práctica social, la autora menciona la necesidad de asumirnos como sujetos de la determinación curricular lo cual implica pensarnos no sólo como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores.

La extensión universitaria encuentra hoy un conjunto de desafíos que replantean su importancia en los procesos de transformación de la universidad latinoamericana y en la resignificación de su compromiso social de modos alternativos al discurso mercantilista de la modernización y racionalidad productivista de algunos de los discursos desarrollistas (Cano Menoni, 2015). Discursos que reclaman la subordinación a los objetivos y las lógicas de proyectos instituidos como equivalentes a la idea de “desarrollo”, refuncionalizando a la universidad de acuerdo a sus necesidades. En este proceso nuestras universidades y sus “identidades alteradas” (Mollis, 2003) se distancian de la concepción humanista, crítica, no utilitaria e integral de los procesos de creación científica y cultural, negando el papel crítico, político y pedagógico de la extensión universitaria. Reflexionar sobre la extensión en su dimensión pedagógica implica reconocer su potencial político, académico y pedagógico en la creación de conocimiento y en la transformación de la propia institución universitaria en diálogo con los sujetos que instituye como interlocutores.

Es así como la extensión universitaria cobra importancia a la hora de imaginar nuevos modos de diálogo entre la universidad y la sociedad, diálogo entre los saberes científicos-académicos y los saberes populares, concibiendo a los interlocutores sociales como sujetos (y no como objetos) de los procesos de conocimiento y transformación social. Retomando la crítica freireriana, la extensión universitaria concebida desde una lógica positivista, como la mera comunicación de los adelantos del conocimiento, niega la dimensión cultural del hombre (Freire, 1973). En esta acción unilateralmente técnica, donde lejos de realizarse en una situación gnoseológica, dialógica y comunicativa, el extensionista reduce al sujeto/campesino a un mero objeto de su acción. La dialoguicidad no se concilia con la urgencia por obtener resultados haciendo “depósito” de los conocimientos técnicos en los campesinos. Cuando el extensionista no reflexiona sobre los condicionamientos socio-culturales del sujeto/campesino, simplifica y concluye sobre su incapacidad de diálogo. Las respuestas que los sujetos dan a los desafíos naturales son indisolubles de su cultura, por lo tanto, no pueden ser sustituidas por otras respuestas, también culturales, dada por quien hace extensión (Freire, 1973:39). La pérdida de conocimiento y prácticas locales, podría resultar en la pérdida de integridad ecológica, y aunque ocurriera un reemplazo de alguno de los dos, es poco probable que contengan las mismas características (Pretty et al., 2009). La sabiduría local se basa en una compleja interrelación de creencias, conocimientos y prácticas, por lo que no es posible comprender las relaciones de los hombres con la naturaleza, sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a los que responden sus formas de actuar (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Donde la cultura constituye una dimensión fundamental del territorio, y la apropiación del espacio es de carácter instrumental y simbólico-expresivo (Giménez, 2014).

La necesidad de comprensión entre las diferentes culturas, obliga a intercambios respetuosos y a reconocer la inminencia de fronteras de hibridación que posibiliten el acceso mutuo y, por lo tanto, el desplazamiento de enunciados de una a otra (Puiggrós, 2005); o en el sentido de las experiencias narradas por Kusch (2000), el paso de utensilios al otro lado. En su obra “Conocimiento”, el autor (Kusch, 2000), sitúa su relato en un escenario de la puna, donde uno de los integrantes de su equipo plantea a un anciano de la cultura aymara la posibilidad de instalar una bomba hidráulica como “solución” a gran parte de sus problemas, el anciano nunca responde. Esto desencadena una serie de supuestos, entre ellos, el desconocimiento del anciano de la realidad que lo rodea y la resolución de los problemas por medio del rito, atribuidos en parte a la falta de alfabetización, por lo que es calificado por uno de los integrantes del grupo de ignorante. Kusch, sitúa al anciano en un mundo en el cual la bomba hidráulica carece de significado

y no tarda en aseverar: “Evidentemente, nuestros utensilios no pasan así nomás al otro lado” (Kusch, 2000: 277).

Es por ello que, en todo el proceso de extensión las experiencias con las familias campesinas se abordaron desde una verdadera dialoguicidad, compatible con una auténtica educación, donde los hombres son sujetos del conocimiento, y no recibidores de “conocimiento” que otro u otros les donan o les prescriben (Feire, 1973). Según Puiggrós (2005), la crítica freireriana al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana, constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno. Este último se apoya en la unicidad de “saber” y “educador” e identifica al educando con la famosa “tábula rasa”. En este sentido, el carácter reproductor de las experiencias de extensión aumentará cuando las prácticas formativas se organicen desde la racionalidad de la transmisión del conocimiento acumulado-disponible. En sentido contrario, Freire (1973) define el quehacer de uno y otro como funciones impersonales, lo cual habilita el intercambio cultural entre el campesino brasileño y el maestro. En la medida en que las experiencias formativas integradas a los procesos de extensión giren en torno a un interrogante que opera sobre el “saber faltante” y una situación a transformar, serán capaces de recrear integralmente los procesos formativos y redimensionar la enseñanza (Cano Menoni, 2015). Desde su dimensión pedagógica, la extensión como proceso formativo destaca la importancia de la investigación como referente de los procesos universitarios y plantea la necesidad de concebir a la propia extensión como proceso de investigación.

6 EL DESAFÍO DE TRANSFERIR AL SECTOR DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

La forma de percibir y apropiarse del espacio que habitaban, el monte, hizo repensar el modo de abordar el proceso de transferencia hacia las familias productoras y campesinas con las que trabajamos en el proyecto. El sector de los pequeños productores presenta una gama muy diversa de formas de producción, teniendo una gran importancia en el mantenimiento de la vegetación natural por ser parte de su estrategia de vida. En Santiago del Estero se dice que “donde queda monte es porque hay campesinos resistiendo”, ya que para muchos de ellos el monte es parte de su vida, fuente de protección, refugio y agua, sitio para la agricultura y la apicultura; y participa en el sistema como un lugar de extracción, suministrador de alimento para los humanos y para sus animales, de materias primas para artesanías y medicinas (Guzmán et al., 2012). Exponentes de 4 estilos de producción familiar (de alto, medio y bajo nivel de capitalización, y un caso de producción comunitaria), las unidades familiares con las

que trabajamos desarrollan estrategias para persistir al margen del sistema capitalista predominante. A pesar de los distintos niveles de capitalización dentro de los 4 sistemas productivos, existe una convergencia de miradas y valoración, que apuntan al monte, espacio de producción, subsistencia e identidad. Esta multiplicidad de miradas, se debe a las necesidades que el monte satisface en la vida de los productores, atribuyéndole así, valor cultural (Cilla et al. 2020). La cuantificación y valoración económica de los recursos del monte, es posible si la apropiación del espacio es de carácter utilitario y funcional. Sin embargo, las familias que presentaban un mayor grado de dependencia para subsistir a expensas del monte, a pesar de ser su medio de subsistencia no conciben el territorio como mercancía generadora de utilidades o fuente de recursos. El monte es concebido como lugar de inscripción de tradiciones, tierra de antepasados, recinto sagrado, y referente de la identidad de grupo; valorizado desde una dimensión simbólica-cultural (Giménez, 2014).

En esta estrecha y continua inter-relación hombre-naturaleza, se determinan las formas de uso y las técnicas de manejo de los recursos, que responden a un conocimiento profundo e integral del territorio que habitan (Berón, 2002). Por medio de la práctica-selección-práctica produjeron y siguen produciendo conocimientos especializados e innovaciones para la supervivencia de sus comunidades y de su entorno. Por lo tanto, se hace necesario el rescate y revaloración de estas prácticas, no para cientificarlas e incorporarlas a nuevos paquetes de conocimiento, sino reorientar los esfuerzos de investigación, articulando el saber tradicional-comunitario con la ciencia, en un proceso de investigación participativa que recree el saber con las propias comunidades y les devuelva un saber enriquecido, asimilable, reapropiable por las mismas comunidades para fortalecer su capacidad de autogestión de sus recursos productivos (Leff y Carabias, 1993).

Valorizar los bienes y servicios del ambiente desde una dimensión simbólica-cultural, nos llevó a un giro metodológico para abordar para aquellos objetivos propios del proyecto al planteo de nuevos objetivos vinculados al productor (Cilla *et al.*, 2022). Mientras que, los objetivos propios del proyecto planteados *a priori*, tenían que ver con aspectos ecológicos y de conservación de la diversidad biológica, a la que se sumó también la cultural; los vinculados al productor, se orientaron a contextualizar los objetivos del proyecto a las realidades de las distintas familias. Se abordó el trabajo desde la visión de la etnobiología, donde los recursos del monte son vistos desde una óptica no sólo meramente utilitarios, sino que están cargados de una significancia y valor cultural. Desde esta disciplina es posible comprender la naturaleza de la sabiduría local, la cual se basa en una compleja interrelación de creencias, conocimientos y prácticas (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

De los métodos y técnicas propias de la investigación cuantitativa experimental, positivismo, pasamos a implementar métodos cualitativos que implican la interacción con la realidad y con los sujetos investigados, propios de los paradigmas interpretativo y socio-crítico. El cambio de paradigma implicó, tal como lo describe Elliot (1990), el desafío de trabajar desde otra visión de la investigación, generando condiciones para que los actores sociales desarrollen la conciencia discursiva de sí mismos y desde su autonomía puedan transformar su propia existencia, contrario a la producción de conocimiento para que otros lo apliquen (Zoppi, 2014). Si bien en los aspectos metodológicos y conceptuales el abordaje socio-crítico se asemeja al interpretativo, se incorpora la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento, con el fin fundamental de modificar la estructura de las relaciones sociales, además de describirlas y comprenderlas (Schuster, 2013). Paradigma que impulsa las líneas de la investigación-acción participativa, pasando del “transferir tecnología”, traspaso de conocimiento unidireccional, a trabajar desde la vinculación tecnológica, donde el conocimiento surge ya no como un sinónimo de apropiación pasiva, sino como una actividad productiva y creativa que nos involucra al educador-investigador (Corvalán, 2016).

Aprender a trabajar en otro contexto ajeno al académico y repensar la manera de hacer transferencia significó un “ida y vuelta” constante con las familias campesinas, de manera horizontal, sin perder de vista el protagonismo de los grupos involucrados, para dar soluciones reales. Los aspectos culturales y las formas en cómo las personas viven y producen, fueron surgiendo en sus escenarios naturales y a medida que transcurrían las actividades de interés. La metodología participativa permitió comparar lo que las familias decían hacer con lo que realmente hacían. La temporalidad también afectó la forma en que los discursos se veían condicionados en función de la presencia del equipo de trabajo. A medida que pasaba el tiempo, los productores y sus familias confiaban más en los integrantes del equipo, nos veían menos como “los investigadores de la UNSE” y los discursos surgían con espontaneidad. Desde nuestra experiencia, la aplicación de un enfoque participativo promovió que el productor y su familia se involucren como tomadores de decisiones, desde la definición de los problemas productivos concretos, la búsqueda de soluciones, la selección y modelado de la propuesta, y su ejecución. El trabajo de forma conjunta, bajo las condiciones y la participación del pequeño productor, en las parcelas donde él vive y produce, facilitó el proceso de adopción y apropiación de nuevos conocimientos y habilidades, lo que permitió que la intervención trascendiera lo que dura el proyecto. Esta forma de trabajo permitió que las soluciones se adecuen a las condiciones reales de producción acordes con la complejidad de los sistemas productivos y sociales en los cuales se desenvuelven.

Por otra parte, las estrategias de trabajo participativo visibilizaron la contribución del pequeño productor en la solución de sus problemas productivos, concientizando sobre las propias capacidades y revalorizando sus propios conocimientos. Es así como, mientras en su dimensión pedagógica, la extensión como proceso formativo resalta la importancia de la investigación como referencia de los procesos universitarios, al mismo tiempo que plantea la necesidad de concebir a la propia extensión como proceso de investigación; en el plano metodológico plantea el desafío de acercarse a la perspectiva de la “ecología de saberes” (de Sousa Santos, 2006). La “ecología de saberes”, comprende un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento. Lograr estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, aprendizajes en los que los futuros profesionales construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” lo implica cual implica saber el por qué, el dónde, el cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos; conocimientos que deben ser elaborados en relación con problemas, proyectos o casos que se plantean en la vida real. (Camilloni, 2013). Desafío que requiere del fortalecimiento de una formación universitaria de calidad que brinde contenidos y herramientas metodológicas para la transferencia de conocimientos en territorio y promueva el diálogo de saberes con las familias campesinas. En el caso de la UNSE, este desafío se inscribe de forma transversal en los tres ejes de la actual gestión (calidad educativa, Universidad y sociedad, Universidad y territorio) y en el Plan Estratégico Institucional 2019–2029 (Resolución Consejo Superior N°380/2018 de la Universidad Nacional de Santiago del Estero)⁶.

7 TRANSFERIR EN TIEMPOS DE AJUSTE

Luego del dismantelamiento de instituciones e instrumentos de regulación que había caracterizado a la etapa neoliberal de los 90, en el año 2004, se inicia un proceso de institucionalización de la problemática de la agricultura familiar dentro de la agenda de las políticas públicas (Craviotti, 2014). El contexto de recuperación de las capacidades estatales de formulación y ejecución de políticas contribuyó a moldear una visión de la

⁶ Resolución N°380/2018. Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Santiago del Estero 2019–2029. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Consejo Superior. <https://www.unse.edu.ar/images/archivospdf/380-2018-PLAN%20ESTRATEGICO%20UNSE.pdf>

agricultura familiar como sujeto productivo con características propias. Sin embargo, estas medidas de política pública no pusieron en cuentación las bases de un modelo agrario orientado a la exportación, la esencia de las políticas preexistentes no sufrieron grandes modificaciones y no fue sancionada una ley específica que dificulte desmontar el aparato institucional orientado al sector. La llegada de Mauricio Macri a la presidencia en 2015 representó, para muchos, un regreso a la década de los '90. La aplicación de medidas de ajuste y políticas favorables a los grandes grupos económicos, marcaron un progresivo retiro del estado como garante de los sectores sociales más vulnerables, como el de la agricultura familiar de base campesina (Jara et al, 2019). La nueva gestión avanzó en la desarticulación de gran parte de las políticas destinadas a la agricultura familiar, observándose una fuerte tendencia a su exclusión como un sujeto económico protagónico de los modelos de desarrollo rural.

Bajo una institucionalidad aparente se produjo el vaciamiento de las acciones emprendidas durante el período anterior en términos presupuestarios, recursos humanos y desfinanciamiento de sus programas y líneas de acción (Gras, 2019). En materia de gestión del desarrollo rural y la agricultura familiar se produjo la transformación de la Secretaría de Agricultura Familiar a Subsecretaría y su fusión con la Secretaría de Control y Desarrollo Territorial, y la del Ministerio de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación a Ministerio de Agroindustria, destacando en su denominación solo al sector agroindustrial y eliminando las ramas primarias de la economía (Nogueira et al., 2017; Jara et al., 2019). Durante los primeros meses de 2016 se procedió a la disolución del Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATRE), creado en el año 2011 para control de las condiciones laborales de los peones rurales, prevención y erradicación de la trata, explotación laboral e infantil (Página 12, 2016). Se desfinanciaron los centros de extensionismo rural y el apoyo a la agricultura familiar y se impulsó la reducción de la planta de empleados del Instituto de Tecnología Nacional Agropecuaria (INTA) (Aliaga, 2019). Estas, entre otras medidas, dan cuenta de un modelo de desarrollo rural que apelaba a un perfil de productor con características socio-productivas marcadamente diferentes a las de tipo campesinas de las regiones extrapampeanas. El agronegocio tomó fuerza como un modelo de “sociedad deseable”, se profundizaron los cambios en el acceso, control y uso de la tierra y los recursos naturales, y surgieron nuevas formas de exclusión y desigualdad (Gras, 2019).

Un cambio que no significó un ajuste adicional sino una desjerarquización simbólica del Sistema Nacional de Ciencia y Técnica (SNCyT), fue la eliminación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) y su transformación en una Secretaría de Gobierno dependiente del Ministerio de Educación (Aliaga, 2019). El

SNCyT tuvo dificultades para funcionar como consecuencia de la demora en el pago de subsidios y la pérdida de valor del peso como resultado de las sucesivas devaluaciones. Se recortó el presupuesto de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), en particular los recursos financieros provenientes del tesoro nacional. La falta de continuidad en las políticas de ciencia y técnica, llevó al desfinanciamiento de todas las iniciativas vinculadas con proyectos sociales impulsados en distintos ámbitos, proyectos vinculados con el desarrollo nacional y la autonomía científica. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que junto con las Universidades Nacionales (UJNN) concentra la mayor parte del personal del SNCyT, sufrió el mayor de los recortes (Aliaga, 2019). En el año 2016 postulantes recomendados para su ingreso a carrera de investigador no pudieron hacerlo por falta de fondos. El gobierno lanzó, por única vez, el “Programa de Incorporación de Docentes Investigadores a las Universidades Nacionales” (Resolución Conjunta N°2 - E/2017 Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y Ministerio de Educación)⁷ que contemplaba la asignación de cargos interinos de dedicación exclusiva en UJNN. Programa que se fusionó con el de Doctores en la Universidad para la Transferencia Tecnológica, del cual fui parte, y que junto con otros programas de fortalecimiento manejados desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) registraron demoras en su ejecución y también en el pago.

Los cambios políticos e institucionales, caracterizados por el desfinanciamiento de las acciones orientadas a la agricultura familiar modificaron las posibilidades de formación, inserción laboral y construcción de saberes de los profesionales vinculados al sector. Las universidades volvieron a ser blanco de una serie de acciones que, en la década de los '90, introdujeron en el país gran parte de las medidas que el neoliberalismo pregona para el sistema universitario latinoamericano; medidas que pretendieron orientar a las instituciones hacia el mercado, mediante el control y regulación de la vida institucional (Saur, 2007). En el sentido de la transformación universitaria promovida por dichas políticas de corte neoliberal en los años 90, se inició un nuevo proceso de deslegitimación y de “ablandamiento” de los fuertes lazos de confianza establecidos entre la universidad y la sociedad (Saur, 2007) y de desnaturalización de los “saberes universitarios” para transformarlos en “conocimientos mercantilizados” (Mollis, 2006). En este contexto toman fuerza y vigencia los postulados de Varsavsky (1969), en torno a la tensión entre la vinculación Universidad-Empresa. Como un factor importante en el proceso de desnacionalización, el autor (Varsavsky, 1969: 32–33) denuncia la tendencia “cientificista”, caracterizada por un modo de hacer ciencia desvinculado de la política y,

⁷ Programa de Incorporación de Docentes Investigadores a las Universidades Nacionales, Ministerio de Educación y MINCyT <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/170188/20170906>

en última instancia, de la sociedad, que refuerza la dependencia cultural y económica, convirtiendo al sistema científico en satélites de ciertos polos mundiales de desarrollo.

Como señala de Sousa Santos (2008), para la universidad pública, los efectos de este tipo de embestida no se limitaron a la crisis financiera, repercutieron también en la definición de prioridades de investigación y de formación, recayendo en el área de las ciencias naturales en aquellas líneas relacionadas con el desarrollo tecnológico. Por sus características, el proyecto D-TEC se creó con el fin de estimular la investigación orientada a problemas en las universidades de menor desarrollo, reducir desigualdades de capacidades existentes y cerrar la brecha entre el espacio de la investigación y la resolución de problemas productivos y sociales locales (Gordon y Sleiman, 2015). Sin embargo, frente a un modelo donde las instituciones de ciencia y técnica sufrieron reducciones y ajuste, se sacrifican a los más jóvenes, prescindiendo de los recursos humanos en formación, en este caso los profesionales asistentes en formación (PAF) capaces de formular, implementar y gestionar procesos de innovación social. Si bien, solo estaba prevista la continuidad de quienes dirigíamos las distintas líneas de trabajo, el contexto de ajuste reforzó las inequidades del propio Proyecto D-TEC (Corbetta et al., en prensa), agotando todas las instancias posibles orientadas a la incorporación del doctor junto con su equipo de trabajo. Esta falta de continuidad de los equipos involucrados erosionó las posibilidades de garantizar la sostenibilidad y la acumulación de resultados a lo largo plazo.

Por su parte, la falta de agilidad para el envío de fondos desde la ANPCyT impactó en el plan de trabajo siendo necesario readecuación de los objetivos a las circunstancias económicas. La demora en el giro de fondos para financiar las actividades, insumos y viáticos amenazaban con entorpecer la ejecución de aquellos objetivos vinculados con el productor, los que surgieron de las necesidades y demandas planteadas por los grupos familiares una vez iniciada la vinculación (Cilla et al., 2022). Gran parte de estas demandas surgieron a partir de la conversión de los “derechos de propiedad común” a “derechos de propiedad exclusivos”, conflictos por la disponibilidad y uso de recursos comunes como el monte (Craviotti, 2019). Las estrategias puestas en juego derivaron en varias acciones, la más importante y que permitió avanzar con el trabajo fue la renuncia a los viáticos junto con la búsqueda de apoyo en actores internos y externos a la Universidad. Lejos de los embates sufridos, el proyecto se constituyó en un espacio de resignificación y reflexión del sentido ético-político de esta práctica, donde la extensión fue comprendida no como transmisión, imposición o sustitución de una práctica o idea por otra, sino como acción intersubjetiva de problematización, concientización y reflexión, posibilitadora de cambios sociales (Rafaghelli, 2013). Espacio en el que todos los actores dimensionamos

los alcances de un modelo neoliberal que se constituye como discurso hegemónico de un modelo civilizador (Lander, 2000).

8 REFLEXIONES FINALES

Desde antes de la actual fase de globalización capitalista, la universidad durante mucho tiempo ha sido protagonista de una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes. En un marco de reproducción sistemática de las condiciones de pobreza y exclusión en toda Latinoamérica, surge el interrogante sobre qué universidades necesitamos y qué proyecto de sociedad pretendemos construir. La universidad debería cumplir con tres ejes, que considero principales, postulados por de Sousa Santos (2012): la extensión, investigación-acción y ecología de saberes. Se debería conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

La idea de la diversidad sociocultural del mundo ha ido ganando aceptación en los últimos tiempos, lo cual debería favorecer el reconocimiento de la diversidad epistemológica y la pluralidad como una de sus dimensiones (de Sousa Santos, 2012). Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural no necesariamente implica el reconocimiento de la diversidad epistemológica. En este contexto cultural emerge como una contra-epistemología, la “ecología de los saberes”, que es, por así decirlo, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, campesinos, de culturas no occidentales, que circulan en la sociedad. En muchas áreas de la vida social la ciencia moderna ha demostrado una superioridad incuestionable respecto de otras formas de conocimiento. Sin embargo, existen intervenciones tales como la preservación de la biodiversidad posibilitada por las formas de conocimiento campesino y campesino indígenas de las cuales la ciencia moderna no ha sido parte y paradójicamente se encuentran amenazadas por el incremento de las intervenciones científicas. En esta experiencia que relato, en el proyecto D-TEC, mediante la investigación-acción los intereses sociales pudieron articularse con los intereses científicos y la producción del conocimiento científico quedó estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de las familias campesinas, grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado

a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general una prioridad en nuestra universidad. Mediante la investigación-acción la ejecución participativa de proyectos de investigación que involucren a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, permitiría la resolución de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación.

Debido a que la agricultura familiar posee un rol clave en los objetivos del desarrollo sustentable, en sus tres esferas: social, económica y ecológica, el sector académico-científico debe, no solo analizar y reflexionar sobre las bases teóricas y conceptuales que sustentan este tipo de producción, sino que además debe intervenir, interactuar, y construir junto con los actores del sector: el productor y su familia, en la construcción del conocimiento y de la tecnología. La relación e integración de las UUNN con el medio social y productivo es fundamental para el crecimiento económico y tecnológico. La transferencia de conocimientos y de recursos técnicos desde la universidad requiere de una visión holística de los múltiples factores implicados en los mecanismos de toma de decisiones de los agricultores familiares. Sin embargo, en los últimos años, las universidades públicas argentinas y latinoamericanas, en busca de una identidad homogénea global, han desnaturalizado sus históricas funciones sociales (Mollis, 2008). Muchas políticas públicas y educativas, se orientaron a la satisfacción de intereses corporativos ajenos al bienestar general. En este contexto es necesario proyectar la docencia, la investigación y la extensión, hacia la satisfacción de las urgencias culturales y sociales locales, promoviendo la formación de futuros profesionales que, lejos de adoptar los sistemas tradicionales de investigación, puedan integrar a los actores locales, sus saberes y prácticas, en el proceso de construcción colectiva del conocimiento. Como señalan Boffelli y Sordo (2016), las tensiones y desafíos que implican pararnos en un marco más amplio no se limitan a la formación de grado sino que se retroalimentan con las exigencias del contexto para enriquecer las funciones de enseñanza, investigación y extensión. La universidad debe producir saberes necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa, reconociendo el valor de la cultura (Mollis, 2003). Socializar la Universidad, formar universitarios al más alto nivel, con una conciencia social y crítica permitirá problematizar las causas de la dependencia, uno de los imperativos de, lo que sería hoy, la reforma (Tünnermann Bernheim, 1996). En este sentido Mollis (2008) plantea que, recrear el sentido fundacional de la Universidad, será necesario pedagogizar, politizar y despartidizar los problemas de la universidad, discutir el sentido, la misión y la praxis universitaria para la construcción de “un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local”.

Por su parte, extensión universitaria ha desarrollado progresivamente una capacidad creativa y creadora trayendo consigo nuevos desafíos para pensar la arquitectura institucional universitaria en “clave relacional”, desde un lugar donde converjan de manera estratégica funciones, actores, saberes y disciplinas (Contino y Daneri, 2016). La extensión en el debate contemporáneo intenta alejarse de conceptos difusionistas, transferenciales o salvíficos de épocas atrás, ubicándose en el espacio de la interacción y la alteridad. Si el productor no es un actor central en el proceso que involucra la vinculación con la universidad, la intervención durará lo que dura el proyecto. Trabajar desde la investigación-acción, nos permitió pensar en un modelo alternativo a la transferencia, donde el conocimiento no se transfiere de forma unilateral, sino por el contrario se construye junto al productor, en una relación de respeto y mayor simetría. En nuestra experiencia, el productor pudo posicionarse ya no como un actor pasivo, sino como tomador de decisiones, desde la definición del problema, la búsqueda de soluciones, la selección y modelado de la propuesta, y su ejecución. Sin embargo, son conscientes de la necesidad de un asesoramiento que tenga continuidad en el tiempo. La demanda de un acompañamiento técnico sostenido en el tiempo centrado principalmente, en el apoyo que los procesos requieren para llevar adelante la cadena productiva en sus distintos momentos. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer desde la universidad la conformación de equipos interdisciplinarios que acompañen los procesos productivos atendiendo a la pluriactividad que desarrollan las familias campesinas, incorporando en las distintas disciplinas la necesidad de priorizar un manejo ambiental y socialmente de los recursos que provee el monte (Corvetta et al, en prensa). A su vez, será necesario fortalecer los equipos técnicos territoriales que asisten y acompañan a los productores y que frente a un contexto donde el Estado se retira son desmantelados y desactivan sectores enteros que se respaldaban en su apoyo.

Cuando las políticas públicas que sostienen el tejido social dejan de aplicarse, los postulados del Manifiesto Liminar que conciben a la lucha por la universidad pública indivisible de la lucha por la justicia social, resultan actuales. Es cuando las funciones de la universidad, como son la extensión y transferencia, se vuelven fundamentales para responder a las demandas sociales de los sectores más vulnerables. Para lograr la democratización de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de los grupos sociales y de sus saberes es necesario poner fin a la ineficacia de las propuestas centralizadas que pretenden dar solución a las problemáticas locales con programas, prototipos o proyectos que no se ajustan a los contextos, ni a las formas de producir de los actores locales. Donde, por ejemplo, se les exige a las familias campesinas ser productivas, como única posibilidad de defender el territorio, pero al mismo tiempo se desfinancian a

los organismos encargados de fortalecer las condiciones y capacidades locales para su desarrollo. En los años en que se ejecutó el proyecto D-TEC, las acciones gubernamentales lejos de impulsar el desarrollo de sectores vulnerables que habitan los espacios rurales, iniciaron un proceso de desmantelamiento de los organismos despidiendo a técnicos de terreno que responden a la demanda de un acompañamiento sostenido en el tiempo. Frente a estas acciones, la universidad es quien debe generar y fortalecer los espacios donde las familias de pequeños agricultores puedan adquirir capacidades y competencias. Lo que implica transformaciones profundas en los procesos de construcción y contextualización social del conocimiento. A su vez, es necesario que los sectores más vulnerables de la sociedad, colectivamente organizados, sean protagonistas de estas transformaciones articulando de forma cooperativa con la universidad. Garantizando la universidad, por su parte, la democratización del acceso a la educación superior, no clasista, no etnocéntrica, no elitista, consolidando su responsabilidad social en la línea del conocimiento solidario pluriuniversitario (de Sousa Santos, 2012).

Por último, cabe destacar que, las limitaciones metodológicas que surgieron en el transcurso de los estudios realizados sobre el uso de los recursos del monte por las familias campesinas, llevaron a replantearme y reposicionarme al observar, por ejemplo, formas de manejo de los recursos acreditadas por la ciencia que, en contextos locales, están muy alejadas de dar respuestas. Como menciona Zoppi (2008), en mi formación “el método llegó a constituirse en el fetiche preferido de la metodología científica”, como un objeto de culto. En contraposición con la investigación positivista que acostumbraba desarrollar, el cambio de paradigma trajo un desafío, el de trabajar desde otra visión de la investigación (Zoppi, 2014), Lo cual significó involucrarme con los sujetos/campesinos, concebidos como objetos desde una lógica positivista. Como describe Freire (1973), cuando se reduce al campesino a un mero objeto de una acción, en esa acción unilateral el extensionista hace “depósito” de los conocimientos técnicos. Salir de la posición del investigador que produce conocimiento para que otros lo apliquen, significó generar las condiciones para que los actores sociales desarrollen la “conciencia discursiva de sí mismos” y sean protagonistas de sus propias transformaciones (Elliot,1990). Revivir esta experiencia como becaria de un proyecto de transferencia universitaria a luz de la formación recibida en la Especialización me permitió comprender la noción de currículum como práctica social, donde es necesario asumirse no sólo como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores (De Alba, 1995). Donde el conocimiento local y quienes lo atesoran, los campesinos, son partícipes necesarios y protagonistas del proceso de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

Abt, M. M. (2015). *El bosque como espacio multifuncional para las familias campesinas de Santiago del Estero, Argentina*. Tesis doctoral presentada para obtener el grado de Doctor en Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

Aliaga, J. (2019). Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019: panorama del ajuste neoliberal. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(3) 024. <https://doi.org/10.24215/26183188e024>

Álvarez Pedrosián, E. (2010). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En: Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosián, E., Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. (pp. 61-84). Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.

Arenas, P., y Martínez, G. (2012). Estudio etnobotánico en regiones áridas y semiáridas de Argentina y zonas limítrofes. Experiencias y reflexiones metodológicas de un grupo de investigación. En: Arenas, Pastor. (ed.), *Etnobotánica en zonas áridas y semiáridas del Cono Sur de Sudamérica* (pp. 11-43). Buenos Aires: CEFYBO-CONICET.

Barkin, D. (2001). Superando el paradigma neoliberal: desarrollo popular sustentable. En: Giarracca, N. (Compiladora). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp: 81-99). Buenos Aires, CLACSO, Gráficas y Servicios S.R.L.

Berón, G. E. (2016). Introducción al paradigma de la etnobiología. Una realidad aparte. *Tlacuache*, 726. *Suplemento Cultural*.

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. *Revista +E versión digital*, 6: 16-23.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En: Menéndez, G., Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M., Boffelli, S., Sordo, S., Pellegrino, E. y Malano, D. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. (pp: 11-21). Santa Fe: Ediciones UNL.

Campos, H. R. (19 de diciembre de 2019). Balance sobre los cuatro años de políticas macristas en la universidad. Del ajuste en las universidades a la esperanza de la educación. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/237209-del-ajuste-en-las-universidades-a-la-esperanza-de-la-educaci>

Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En: Silva, A. A., Atairo, D., Camou, A., Donoso Romo, A., Dragnic García, M., Pinheiro Barbosa, L., Higuera Rubio, D. M., Piñeros Lizarazo, R., Álvarez Satizabal, G. A., Cano Menoni, A., Didriksson Takayanagui, A. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (1a ed). (pp. 287-380). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Carlevaro, P. (1986). Extensión universitaria. En: *Cuadernos de Política Universitaria*. Montevideo: ASCEEP – FEUU.

Carlevaro, P. (1988). Mario Cassinoni (1907-1965). En: *Gutiérrez Blanco, Horacio Médicos Uruguayos Ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788-1988)*. Tomo II. Montevideo: Sindicato Médico del Uruguay.

Cilla, G., Grimaldi, P. A., Morend, S., Guzmán, A. y Marozzi Mo, P. (2022). Capítulo IV. Uso y valoración de los recursos del “monte”. Abordaje participativo para su aprovechamiento y manejo (pp.109–133). En: Fuster, A. y Corbetta, S. (comp.). 1a ed. Universidad y agricultura familiar. Diálogo de saberes desde Santiago del Estero, Argentina. Santiago del Estero: EDUNSE.

Contino, P. y Daneri, M. (2016). Creación de escenarios convergentes entre docencia, investigación y extensión: la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación. *Revista +E versión digital*, 6: 130–137.

Corvalán, R.E. (2016). Vinculación y Transferencia Tecnológica, su significado y alcances. *Extensionismo Innovación y Transferencia Tecnológica*, 3: 28–34.

Corvetta, S., Colombero, F. y Roldán, D. (en prensa) Capítulo I. Sistematización de la historia de vida del DTEC 0016/13 UNSE desde la perspectiva de los actores. En: Fuster, A., Corbetta, S. (comp.). *Hacer transferencia desde la Universidad. Aportes y desafíos en la Agricultura Familiar Santiagueña*. (pp. 19–32). Santiago del Estero: EDUNSE.

Craviotti, C (2014). La agricultura familiar en Argentina: Nuevos desarrollos institucionales, viejas tendencias estructurales. En: Craviotti (comp.). *Agricultura familiar en Latinoamérica: Continuidades, transformaciones y controversias* (pp. 175–204). Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

Cúneo, D. (2010). La Reforma Universitaria 1918-1930. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

De Alba, Alicia. (1995). Las perspectivas. En: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. (pp. 57–136). Buenos Aires: Miño Dávila.

Del Valle, D., Rovelli, L. I. (2015). Conocimiento, cultura y universidad Transformaciones recientes a partir de las nociones y las políticas de innovación y desarrollo. En: Mauro, S., Del Valle, D., Montero, F. (comp.), Socolovsky, M (ed). *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. (pp. 152–171). Buenos Aires: CLACSO.

de Sousa Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.

de Sousa Santos, B. (2012). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En: Ramirez Gallegos, R. (coord.). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. (pp. 139–194). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5669752>

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Didriksson Takayanagui, A. (2015). El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social. En: Silva, A. A., Atairo, D., Camou, A., Donoso Romo, A., Dragnic García, M., Pinheiro Barbosa, L., Higuera Rubio, D. M., Piñeros Lizarazo, R., Álvarez Satizabal, G. A., Cano Menoni, A., Didriksson Takayanagui, A. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 381–412). (1a ed). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foro de Universidades para la Agricultura familiar (FUNPAF). (2012). *Documento 1*. IPAF Región Pampeana.

- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22): 5-14.
- Gordon, A., Sleiman, C. (2015). El papel de las ciencias sociales en las políticas de ciencia y tecnología. En: Mauro, S., Del Valle, Damián, Montero, F. (comp.), Socolovsky, M (ed). *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. (pp. 140-151). Buenos Aires: CLACSO.
- Gras, C. (2019). Ruralidades fragmentadas: procesos e interrogantes a partir del caso de Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(4). Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/564>
- Guzmán A., Abt M., Brassiolo M. (2012). Tipificación de las estrategias de uso del bosque por pequeños productores campesinos en Santiago del Estero. *Quebracho (Santiago del Estero)*, 20(1), 39-48.
- Iscaro, M.; Albaladejo, C. (2016). Avance del agronegocio y el capital financiero sobre el sector agropecuario argentino y sus implicancias sobre el desarrollo de los territorios rurales: Un estudio de caso. *Actas IV Jornadas del Doctorado en Geografía*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10852/ev.10852.pdf
- Jara, C.E Rodríguez Sperat, R., Rincón Manrique, L. F., Gómez Herrera, A. (2019). Desarrollo rural y agricultura familiar en Argentina: una aproximación a la coyuntura desde las políticas estatales. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 57(2), 339-352.
- Kay, C. (2001). Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina. En: García Pascual, F. (coord.). *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades*. (pp 337-430). X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles. ISBN 84-8409-122-8.
- Kessler, M. E., Angeloni, M. E., Marzioni, S. C. y Lozeco, J. C. (2018). La intervención social desde la extensión universitaria: un modelo en construcción. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 7(7), 164-175.
- Kusch, R. (2000). Conocimiento (pp. 274-286). *El pensamiento indígena popular en América. Obras completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Lander, E. (comp.). (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Leff, E., Carabias, J. (eds.) (1993). *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*. México: CIICH-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 1(1), 22-31.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En: Mollis, M. (ed.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* (pp. 203-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En: Vessuri, H. *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>

- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13 (2), 509–532.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Nogueira, M. E., Urcola, M. y Lattuada, M. (2017). La gestión estatal del desarrollo rural familiar en Argentina: estilos de gestión y análisis de coyuntura 2004-2014 y 2015-2017. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(4). Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/273>
- Página 12. (2016, mayo 16). A pedir de los patrones rurales. Buenos Aires. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-299445-2016-05-16.html>
- Penna, J.A; de Prada, J.D y Cristeche, E. (2010). Capítulo 4: Valoración económica de los servicios ambientales: teoría, métodos y aplicaciones. En: Laterra, P., Jobbagy, E. G. y Paruelo, J.M. (ed.). *Servicios Ecosistémicos en la Argentina* (pp. 85–119). Disponible en: <https://www.agro.uba.ar/users/paruelo/libros/LaterraetalValoracionServEcosistemicos.pdf>
- Pretty, J. N., Adams, B., Berkes, F., Ferreyra de Athayde, S. , Dudley, N., Hunn, E. , Maffi, L. , Milton, K. , Rapport, D. , Robbins, P. , Sterling, E. , Stolton, S. , Tsing, A. , Vintinner, E. y Pilgrim, S. (2009). The intersections of biological diversity and cultural diversity: towards integration. *Conservation and Society*, 7(2): 100–112.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Puiggrós, A. (1994a). “Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales” en La Educación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37. Disponible en: <https://saravia.wordpress.com/2015/07/02/los-limites-de-las-alternativas-pedagogicas-tradicionales/>
- Puiggrós, A. (1994b). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En: Menéndez, G., Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M., Boffelli, S., Sordo, S., Pellegrino, E. y Malano, D. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. (pp: 22–37). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, 6: 8–15.
- Saur M., D.G. (2007). Presencia neoliberal en la discursiva mediática sobre educación superior. En: Padierna Jiménez, P., Mariñez, R. (Coord.) *Educación y comunicación: tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. (pp, 155–185). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109–139.
- Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, España: Icaria Editorial S. A.

Tommasino, H., González Márquez, M., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: Tommasino, H. y De Hegedus, P. (comps.). *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Montevideo: Universidad de la República.

Tünnermann Bernheim, C. (1996). Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. En: *La Educación superior en el umbral del siglo XXI* (pp. 11-38). Caracas: Ed. CRESALC.

Trillo, C. (2016). Prácticas tradicionales de manejo de recursos vegetales en unidades de paisajes culturales del oeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *Zonas Áridas*, 16: 86-111.

Resolución Conjunta N°2 - E/2017. Ministerio de Educación Y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Resolución N°380 (2019). Anexo I. Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Santiago del Estero 2019-2029. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Consejo Superior.

Varsavsky, O. (1969). Ciencia, política y cientificismo. Buenos Aires: CEAL.

Zoppi, A. M. (2008). Lo metodológico en la investigación educativa. Intervención en un Panel del VII Seminario de la Unidad de Investigación Educación, actores sociales y contexto regional. Jujuy: UNJu. Recuperado de <https://anamariazoppi.com.ar/>

Zoppi, A. M. (2014). *La investigación educativa y el desafío de responder a las problemáticas locales y regionales*. Congreso Regional de Investigación Educativa, Jujuy, UNJu.

CAPÍTULO 14

PROYECTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UAT-COIL Y FCAV-FDCSV

Data de submissão: 30/06/2023

Data de aceite: 20/07/2023

Dr. Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Comercio y
Administración Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0003-0459-9834>

M.A.P. Susana Gómez Loperena

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Derecho y
Ciencias Sociales Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0002-7095-821X>

M.A. Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Comercio y
Administración Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0003-1397-4632>

M.C.C.C. Eliete Alejandra Coronado Rojano

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Derecho y
Ciencias Sociales Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0009-0002-5855-2820>

Dr. Joel Luis Jiménez Galán

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Comercio y
Administración Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0001-9490-0824>

Dr. Cruz Alberto Martínez Arcos

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Derecho y
Ciencias Sociales Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0003-3327-5169>

RESUMEN: La Certificación UAT-COIL es un proyecto de la Universidad Autónoma de Tamaulipas que se ofrece a través de la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación y Posgrado, el cual tiene como objetivo proporcionar las herramientas que les permitan trabajar de cara al nuevo modelo educativo y académico de la UAT. COIL (Collaborative Online International Learning) representa una metodología creada por la Universidad de Nueva York con la intención de generar experiencias cortas de movilidad internacional virtual. La primera etapa consiste en participar en la Certificación para conocer la metodología y realizar la planeación del curso UAT-COIL que se estará impartiendo en el periodo académico otoño 2022-3. La segunda etapa consiste en la implantación del curso UAT-COIL que se impartirá en el periodo

académico primavera 2023-1. El objetivo del curso UAT-COIL de Responsabilidad Social es sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de tener una visión y actuación de responsabilidad social en la vida estudiantil, profesional y ciudadano. La descripción del curso es dar a conocer las áreas de responsabilidad social como son: 1. Derechos humanos, 2. Equidad de género, 3. Transparencia y rendición de cuentas, 4. Sustentabilidad y sostenibilidad, 5. Participación ciudadana responsable. Las herramientas de apoyo para la Certificación de la planeación del curso UAT-COIL serían las plataformas UAT, Microsoft Teams y UAT-COIL y las herramientas de apoyo para la implementación del curso UAT-COIL serían Microsoft Office 365, Microsoft Teams y MindJet MindManager. El Proyecto de Responsabilidad Social será financiado por los colaboradores de la FCAV Dr. Giuseppe Francisco Falcone Treviño y de la FDCSV Mtra. Susana Gómez Loperena.

PALABRAS CLAVE¹: UAT. COIL. RS. FCAV. FDCSV.

UAT-COIL AND FCAV-FDCSV SOCIAL RESPONSIBILITY PROJECT

ABSTRACT: The UAT-COIL Certification is a project of the Autonomous University of Tamaulipas that is offered through the Academic Secretariat and the Research and Postgraduate Secretariat, which aims to provide the tools that allow them to work towards the new educational and academic model of the UAT. COIL (Collaborative Online International Learning) represents a methodology created by the University of New York with the intention of generating short virtual international mobility experiences. The first stage consists of participating in the Certification to learn about the methodology and plan the UAT-COIL course that will be taught in the fall 2022-3 academic period. The second stage consists of the implementation of the UAT-COIL course that will be taught in the spring 2023-1 academic period. The objective of the UAT-COIL Social Responsibility course is to make students aware of the importance of having a vision and action of social responsibility in student, professional and citizen life. The description of the course is to publicize the areas of social responsibility such as: 1. Human rights, 2. Gender equality, 3. Transparency and accountability, 4. Sustainability and sustainable, 5. Responsible citizen participation. The support tools for the UAT-COIL course planning certification would be the UAT, Microsoft Teams and UAT-COIL platforms and the support tools for the UAT-COIL course implementation would be Microsoft Office 365, Microsoft Teams and MindJet MindManager. The Social Responsibility Project will be financed by collaborators FCAV Dr. Giuseppe Francisco Falcone Treviño and FDCSV Mtra. Susana Gomez Loperena.

KEYWORDS²: UAT. COIL. SR. FCAV. FDCSV.

1 INTRODUCCIÓN

La certificación UAT-COIL es un curso que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) para capacitar a sus docentes en la metodología COIL, que permite

¹ SIGLAS: UAT (Universidad Autónoma de Tamaulipas); COIL (Collaborative Online International Learning); RS (Responsabilidad Social); FCAV (Facultad de Comercio y Administración Victoria); FDCSV (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria).

² ACRONYMS: UAT (Autonomous University of Tamaulipas); COIL (Collaborative Online International Learning); SR (Social Responsibility); FCAV (Faculty of Commerce and Administration Victoria); FDCSV (Faculty of Law and Social Sciences Victoria).

la colaboración virtual entre docentes y estudiantes de diferentes países a través de clases que se diseñan en colaboración^{3,4}. La certificación les permitirá conocer y aplicar la metodología COIL, que ha sido desarrollada por la Universidad Estatal de Nueva York para impulsar la movilidad virtual docente, así como el aprendizaje multidisciplinar en un entorno de sostenibilidad y responsabilidad social, que son elementos importantes en el nuevo modelo educativo y académico de la UAT^{1,2}. El curso tiene una duración de 40 horas y se imparte en línea a través de la plataforma UAT-COIL⁵.

COIL (Collaborative Online International Learning) es una metodología de enseñanza y aprendizaje internacional que se facilita por medio de la tecnología y el diseño curricular intencional. Con COIL, dos o más profesores socios ubicados en diferentes países e instituciones colaboran para desarrollar una serie de actividades sincrónicas y asincrónicas para que sus estudiantes las realicen juntos en equipos internacionales usando una variedad de herramientas digitales de comunicación y colaboración^{6,7,8,9}. COIL permite a los estudiantes y profesores interactuar con sus pares diversos en el mundo, desarrollar competencias interculturales y digitales, profundizar conocimientos, ampliar perspectivas, fomentar el crecimiento personal y abrir puertas a nuevas amistades y oportunidades profesionales internacionales¹⁰. COIL es un módulo integrado dentro de su curso de estudio, por lo que los estudiantes participantes acceden al mundo y su diversidad sin incurrir en ningún costo adicional⁸.

El Proyecto de Responsabilidad Social UAT-COIL y FCAV-FDCSV se trata de un curso que se impartió en la plataforma UAT-COIL con Microsoft Teams, donde participaron los alumnos de Derecho Informático de la Facultad de Comercio y Administración Victoria (FCAV) y los alumnos de Comunicación Intercultural de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria (FDCSV)¹¹. El objetivo del curso era desarrollar competencias interculturales y digitales en los estudiantes, así como fomentar la responsabilidad social⁹.

³ Capacita UAT a docentes en el programa COIL de movilidad virtual internacional <https://bing.com/search?q=Certificaci%c3%b3n+UAT-COIL>

⁴ COIL 2023 - Genially. <https://view.genial.ly/649b1f973b7372001287012e/presentation-coil-2023>

⁵ Dirección de Carrera Docente UAT. <https://dcd.uat.edu.mx/FrmMovilidad.aspx>

⁶ ¿Qué es COIL (Collaborative Online International Learning)?. <https://www.ubu.es/ubu-coil/que-es-coil-collaborative-online-international-learning>

⁷ Intro 2 COIL » ¿Qué es COIL? - SUNY Online. <https://online.suny.edu/introtocoil/que-es-coil/>

⁸ Collaborative Online International Learning | Florida International <https://global.fiu.edu/coil/>

⁹ Collaborative Online International Learning (COIL) - Colorado School of <https://www.mines.edu/global/wp-content/uploads/sites/249/2020/05/An-Introduction-to-COIL.pdf>

¹⁰ COIL (Collaborative Online International Learning) | CEU UCH. <https://www.uchceu.es/conocenos/coil>

¹¹ PRODUCTO FINAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE FCAV Y FDCSV EN LA PLATAFORMA UAT-COIL - YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NjVe1GRZBak>

La FCAV¹² y la FDCSV¹³ son dos facultades que pertenecen a la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), una institución pública de educación superior ubicada en el estado de Tamaulipas, México¹⁴.

2 PRIMERA ETAPA. PLANEACIÓN

La primera etapa sería en el periodo académico otoño de agosto a diciembre de 2022 y consiste en participar en la Certificación para conocer la metodología y realizar la planeación del curso UAT-COIL que se estará impartiendo en el periodo académico primavera de enero a mayo de 2023.

La Certificación UAT-COIL consiste en los siguientes 3 cursos:

1. Introducción a COIL

Presenta la metodología y la introducción para generar los escenarios pertinentes y propiciar el intercambio de prácticas interculturales en el aula para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje¹⁵. Fecha: Del 7 al 11 de noviembre de 2022. Única sesión síncrona por Teams: lunes 7 de noviembre de 10 am a 1 pm. Duración: 20 horas. Modalidad: En línea.

2. Fundamentos teóricos COIL

Permite explorar los fundamentos teóricos de la metodología COIL, así como los conceptos que la integran. Se analizan conceptos básicos de la internacionalización y la movilidad virtual¹⁶. Fecha: Del 14 al 18 de noviembre de 2022. Única sesión síncrona por Teams: lunes 14 de noviembre de 10 am a 1 pm. Duración: 40 horas. Modalidad: En línea.

3. Planeación UAT-COIL

Se genera la planeación del curso COIL, docente UAT y socio colaborador se coordinan para el diseño instruccional de su propuesta de curso COIL a implementarse en el próximo periodo académico¹⁷. Fecha: Del 21 de noviembre al 9 de diciembre de 2022. Única sesión síncrona por Teams: lunes 21 de noviembre de 10 am a 1 pm. Duración: 60 horas. Modalidad: En línea.

La lectura de materiales y el desarrollo de actividades de aprendizaje en la Plataforma UAT¹⁸.

¹² Facultad de Comercio y Administración Victoria <https://fcav.uat.edu.mx/>

¹³ Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria <https://fdcsv.uat.edu.mx/>

¹⁴ Universidad Autónoma de Tamaulipas <https://www.uat.edu.mx/>

¹⁵ Introducción a COIL <https://view.genial.ly/636411a15c33750011e805d4>

¹⁶ Fundamentos teóricos COIL <https://view.genial.ly/636bc0c4683e7c0011bfa40d>

¹⁷ Planeación UAT-COIL <https://view.genial.ly/637a40af7279c10013eaed3e>

¹⁸ Guía Informativa para Ingresar a la Plataforma UAT <https://view.genial.ly/636a9100e121ed00133f93a5>

3 SEGUNDA ETAPA. IMPLEMENTACIÓN

Producto final. Nombre del curso UAT-COIL: Responsabilidad Social. Fecha: Del 27 de febrero al 10 de marzo de 2023.

Objetivo. Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de tener una visión y actuación de responsabilidad social en la vida estudiantil, profesional y ciudadano.

Descripción. Dar a conocer las áreas de responsabilidad social como son:

1. Derechos humanos
2. Equidad de género
3. Transparencia y rendición de cuentas
4. Sustentabilidad y sostenibilidad
5. Participación ciudadana responsable

Plan de trabajo UAT- COIL

1. Identificación del socio COIL

Colaboración UAT COIL	Docente UAT. Anexo B	Socio COIL. Anexo C
Profesor	Falcone Treviño Giuseppe Francisco	Gómez Loperena Susana
Correo electrónico	gfalcone@docentes.uat.edu.mx	gloperena@docentes.uat.edu.mx
Teléfono	8341009102	8341178117
Institución/Red académica	UAT https://www.uat.edu.mx/	UAT https://www.uat.edu.mx/
Idioma de enseñanza	Español	Español
Nivel académico	Licenciatura	Licenciatura
Facultad de	Comercio y Administración Victoria	Derecho y Ciencias Sociales Victoria
Programa académico	Licenciado en Tecnologías de la Información	Licenciado en Ciencias de la Comunicación
Materia	Derecho Informático. Anexo D	Comunicación Intercultural. Anexo E
Semestre	4°	7°
Grupo	F	E y F
Número de estudiantes	38	12

2. Componentes del curso

Tema o nombre del curso de colaboración. Responsabilidad Social¹⁹.

Periodo del curso COIL. Inicia el 27 de febrero y termina el 10 de marzo de 2023.

Objetivo de la colaboración. Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de

¹⁹ Microsoft Teams Responsabilidad Social https://teams.microsoft.com/l/team/19%3acsal5Bfcv-1rN-v4tfgsteb_K0wlcPuPJs6gWJDLzc1%40thread.tacv2/conversations?groupId=5c587a5c-6588-4560-8145-624853e6d48b&tenantId=725ab307-b77c-4f66-9168-376b1c7f9990

tener una visión y actuación de Responsabilidad Social en la vida estudiantil, profesional y ciudadano.

Describe brevemente las áreas del conocimiento de interés con las que se hará la colaboración. A través de la metodología COIL y el uso de tecnologías de la información, diseñaremos temas de Responsabilidad Social en conjunto que promuevan el aprendizaje colaborativo, integrando elementos como el aprendizaje desde una perspectiva global en las áreas de Derecho Informático y Comunicación Intercultural:

- Concepto de Responsabilidad Social y su impacto en la vida universitaria, profesional y ciudadana.
- Respeto a los derechos humanos.
- Construcción de relaciones humanas con equidad de género.
- Administración con transparencia y rendición de cuentas.
- Prácticas de sustentabilidad y sostenibilidad para la economía circular y el cuidado del medio ambiente.
- La participación ciudadana responsable en la democracia.

Describe brevemente los objetivos y alcances de la colaboración, así como, las actividades a desarrollar:

- Dar a conocer las áreas de Responsabilidad Social como son: 1. Derechos humanos, 2. Equidad de género, 3. Transparencia y rendición de cuentas, 4. Sustentabilidad y sostenibilidad, 5. Participación ciudadana responsable.
- Aprendizaje basado en proyectos. Aplicar estrategias de comunicación intercultural y de derecho informático para implementar un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos) con visión y actuación de Responsabilidad Social, mediante un proceso de investigación o creación por parte del estudiante que trabajará en equipos.
- Se desarrollarán actividades de aprendizaje como mapas mentales, presentaciones, ensayos, autoevaluaciones.

Con el fin de que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo y colaborativo relacionado con la Responsabilidad Social con el fin de contribuir al desarrollo sostenible.

Resultados de aprendizaje esperados en un entorno o componente internacionales:

- A través de esta participación en movilidad virtual docente, contribuiremos en el diseño e impartición de cátedra conjunta, promoviendo el aprendizaje, la discusión y la colaboración académica, impactando en la docencia innovadora frente a grupo como producto final que será implementado en el periodo académico primavera de enero a mayo de 2023.

- Fomentar experiencias de intercambio cultural con Responsabilidad Social en ambientes universitarios, profesionales y ciudadanos seguros, aplicando la capacidad de organización, y optimización de los recursos virtuales a través de un proyecto estratégico compartido.

Herramienta virtual que se utilizará para el desarrollo de la colaboración. Microsoft Office 365 y Teams.

Zona horaria. -7. Canadá, Estados Unidos (centro-oeste), México.

Calendario de sesiones síncronas:

- 10-Mar-23 (12:00 - 14:00)
- 08-Mar-23 (11:00 - 13:00)
- 06-Mar-23 (11:00 - 13:00)
- 03-Mar-23 (12:00 - 14:00)
- 01-Mar-23 (11:00 - 13:00)
- 27-Feb-23 (11:00 - 13:00)

Descripción de producto final:

- Conformación de portafolios de evidencias de actividades de Responsabilidad Social en el aula, incluidos los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Informe a través de portafolio de evidencias sobre las actividades docentes desarrolladas y los resultados de aprendizaje de los alumnos de las actividades de Responsabilidad Social.
- El portafolio puede ser físico o electrónico. Anexo A. Rúbrica.
- Incluye las evidencias de planeación, desarrollo y evaluación de las actividades de Responsabilidad Social (planes de clase, cuadernos virtuales, instrumentos de evaluación, resultados de aprendizaje, entre otros elementos) durante el periodo académico primavera enero a mayo de 2023.

Descripción de marco de evaluación (cómo impactará a su calificación de la materia). El curso de Responsabilidad Social impactará en la calificación de las materias de Derecho Informático y Comunicación Intercultural en el rubro relacionado con las actividades y ejercicios de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos para ser evaluados con un 20% de la evaluación final en el periodo académico primavera de enero a mayo de 2023.

Plataformas y tecnología para utilizar (eLearning, Redes Sociales, Media). Microsoft Teams, Facebook, MindJet MindManager.

Uso de idioma extranjero:

- Clases en español.
- Lecturas y material didáctico en español e inglés.
- Uso de herramientas digitales en español e inglés.

Conocimiento y utilización de las posibilidades que ofrecen las TIC:

- Todas las sesiones síncronas se harán por medio de Microsoft Teams y se habilitará la opción de trabajos grupales.
- Además, los alumnos deberán enviar evidencias de reuniones semanales por videollamada en trabajo de equipo con integrantes de cada materia para desarrollar la experiencia intercultural.

Tratamiento y habilidad para comprender asuntos interculturales:

- Los estudiantes serán expuestos ante actividades que demanden comprender aspectos de Responsabilidad Social en la vida estudiantil, profesional y ciudadana.
- Se busca desarrollar habilidades de pensamiento crítico, tolerancia, equidad de género, empatía, respeto a las diferencias y al medio ambiente.

Interacción y aprendizaje intercultural. Pensamiento crítico. Los estudiantes deben de centrar el diseño de sus actividades a través de la integración de equipos de trabajo interculturales, demostrarán y pondrán en marcha su estrategia para generar su producto final.

Conciencia sobre las diferentes sociedades multiculturales y diversas. Al integrar aspectos de Responsabilidad Social en dos campos profesionales distintos, los alumnos identificarán elementos y su aplicación lo que les permitirá crear consciencia sobre el enfoque que cada profesión utiliza para la definición de prácticas de Responsabilidad Social.

Trabajo en estrategias comunicativas eficaces adaptadas a otros públicos. Generarán un producto final por equipo, lo que les permitirá crear en conjunto estrategias de comunicación intercultural y derecho informático para generar prácticas de Responsabilidad Social en contextos universitarios, profesionales y ciudadanos.

Estructura del producto final: Portada, mapa mental, ensayo y autoevaluación.

3. Estructura de las actividades

Corte	Actividad	Ejecutores	Tipo de actividad		Espacio de interacción		Fecha de ejecución	Duración
			Individual	Grupal	Sincrónico	Asincrónico		
1ª semana								
Lunes	Presentación del Proyecto de Responsabilidad Social COIL y actividad de	Docentes y alumnos		X	X		27-Feb-23	1 hora

	rompehielos.							
Martes	Reunión en	Alumnos		X		X	28-Feb-23	1 hora
	equipos con							
	integrantes de							
	ambas materias							
	para hacer una							
	presentación							
	sobre el							
	concepto							
	Responsabilidad							
	Social.							
Miércoles	Explicar los	Docentes		X	X		01-Mar-23	1 hora
	conceptos y	y alumnos						
	elementos de la							
	Responsabilidad							
	Social, los							
	derechos							
	humanos y la							
	equidad de							
	género.							
Jueves	Dar ejemplos de	Alumnos		X		X	02-Mar-23	1 hora
	cumplimientos de							
	los derechos							
	humanos y							
	equidad de							
	género en							
	empresas							
	privadas, medios							
	de comunicación							
	y sociedad.							
Viernes	Presentación de	Docentes		X	X		03-Mar-23	1 hora
	transparencia y	y alumnos						
	rendición de							
	cuentas en							
	empresas							
	privadas,							
	gubernamentales							
	y medios de							
	comunicación.							

Corte	Actividad	Ejecutores	Tipo de actividad		Espacio de interacción		Fecha de ejecución	Duración
			Individual	Grupal	Sincrónico	Asincrónico		
2ª semana								
Lunes	Presentación de sustentabilidad y sostenibilidad.	Docentes y alumnos		X	X		06-Mar-23	1 hora
Martes	Proponer prácticas de transparencia y rendición de cuentas, sustentabilidad y sostenibilidad en empresas privadas, gubernamentales y medios de comunicación.	Alumnos		X		X	07-Mar-23	1 hora
Miércoles	Presentación de participación ciudadana en la formación de la democracia.	Docentes y alumnos		X	X		08-Mar-23	1 hora
Jueves	Dar ejemplos de prácticas ciudadanas	Alumnos		X		X	09-Mar-23	1 hora
Viernes	Presentación del trabajo final de Responsabilidad Social	Docentes y alumnos		X	X		10-Mar-23	1 hora

4 ANEXOS

- A. Rúbrica
- B. Carta de intención del Docente UAT
- C. Carta de intención del Socio COIL
- D. Derecho Informático 4° F LTI
- E. Comunicación Intercultural 7° E y F LCC
- F. Mapa mental

5 CONCLUSIONES

La participación y colaboración de Docente UAT y Socio COIL en la movilidad virtual docente UAT-COIL ha impactado la docencia innovadora frente a grupo, fortaleciendo las redes académicas docentes y las de la Universidad, y ha promovido el aprendizaje colaborativo y multicultural en las aulas.

5.1 DESCRIBIR LAS RAZONES POR LAS QUE DECIDIERON PARTICIPAR EN UAT-COIL

UAT-COIL es un programa de Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea que permite la colaboración virtual entre docentes y estudiantes de diferentes países a través de clases que se diseñan en colaboración. Algunas razones por las que decidimos participar en UAT-COIL son:

- Nos interesa ampliar las redes académicas y conocer otras perspectivas y culturas.
- Queremos desarrollar las habilidades de comunicación intercultural y colaboración en línea.
- Nos gustaría innovar en la práctica docente y ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje global e interdisciplinario.
- Creemos que UAT-COIL es una oportunidad para fortalecer la internacionalización de la UAT y contribuir a su prestigio y calidad educativa.

5.2 COMPARTIR LOS ASPECTOS QUE CONSIDERA DE VALOR QUE HAYA DEJADO SU EXPERIENCIA COIL COMO DOCENTE

La experiencia COIL como docente ha sido muy enriquecedora y ha dejado varios aspectos de valor, entre ellos:

- Hemos aprendido a diseñar y facilitar clases en línea con una metodología activa y centrada en el estudiante, utilizando diversas herramientas tecnológicas y recursos educativos abiertos.
- Hemos establecido una relación de confianza y respeto como Docente UAT y Socio COIL y hemos trabajado de manera coordinada y flexible para adaptarnos a las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes.
- Hemos observado el crecimiento personal y profesional de los estudiantes, quienes han desarrollado competencias interculturales, lingüísticas, digitales y colaborativas, así como una actitud crítica y reflexiva sobre los temas abordados en el curso de Responsabilidad Social.

- Hemos disfrutado de la diversidad y la riqueza de las interacciones con los estudiantes, quienes nos han aportado nuevos conocimientos, experiencias y puntos de vista.

5.3 ¿CÓMO CONSIDERAN QUE LA MOVILIDAD VIRTUAL UAT-COIL CONTRIBUYE A ENRIQUECER EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN SUS MATERIAS?

Consideramos que la movilidad virtual UAT-COIL contribuye a enriquecer el aprendizaje de los alumnos en las materias de varias formas, por ejemplo:

- Les permite acceder a contenidos y recursos de calidad provenientes de otra institución educativa y de otro contexto sociocultural.
- Les brinda la oportunidad de interactuar y colaborar con estudiantes y docentes de otras instituciones educativas, lo que les ayuda a desarrollar habilidades comunicativas, interculturales y de trabajo en equipo.
- Les motiva a participar activamente en las actividades propuestas y a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, así como sobre los desafíos y beneficios de la movilidad virtual.
- Les abre la mente a nuevas perspectivas y visiones del mundo, lo que les permite ampliar su horizonte cultural y profesional.

5.4 ¿CUÁLES CONSIDERA FUERON LOS RETOS MÁS GRANDES A LOS QUE SE ENFRENTÓ DURANTE LA MOVILIDAD VIRTUAL COIL?

Algunos de los retos más grandes a los que nos enfrentamos durante la movilidad virtual COIL fueron:

- La coordinación de los horarios y las plataformas de comunicación como Docente UAT y el socio COIL y los estudiantes de la otra institución educativa, considerando las diferencias de zona horaria y de acceso a la tecnología.
- La adaptación de los contenidos y las metodologías de enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes de ambas instituciones educativas, respetando sus estilos de aprendizaje y sus contextos culturales.
- La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en un entorno virtual y colaborativo, estableciendo criterios claros y justos para medir su desempeño y su participación.
- La gestión de los posibles conflictos o malentendidos que pudieran surgir entre los estudiantes o entre los docentes debido a las diferencias culturales, lingüísticas o personales.

5.5 ¿CÓMO CONSIDERAN QUE EL CURSO COIL PUEDE MEJORARSE EN UN FUTURO?

Creemos que el curso COIL puede mejorarse en un futuro de varias maneras, por ejemplo:

- Buscar una mayor alineación entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las actividades de las materias de Docente UAT y Socio COIL, para lograr una mayor coherencia e integración curricular.
- Incorporar más estrategias de retroalimentación formativa y sumativa para los estudiantes y los docentes, tanto individual como grupalmente, para facilitar el seguimiento y la mejora del proceso de aprendizaje.
- Fomentar una mayor interacción y participación de los estudiantes en los espacios virtuales, utilizando herramientas más dinámicas y lúdicas, así como promoviendo una mayor confianza y apertura entre ellos.
- Realizar una evaluación más exhaustiva y sistemática del impacto del curso COIL en los estudiantes, los docentes, las instituciones y la sociedad, utilizando instrumentos válidos y confiables, así como recogiendo testimonios y evidencias cualitativas.

ANEXO A. RÚBRICA

RÚBRICAS PARA EVALUAR EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS (tumaestros.co)

Formato de acompañamiento para la evaluación del portafolio

Rúbrica

Nombre del evaluado: _____ Fecha: _____

A continuación, se presentan cinco criterios para la evaluación de un portafolio estructurado en físico, en cada uno se describen cuatro niveles de ejecución con un puntaje. En la última columna indique el puntaje que considera que el portafolio alcanza.

Criterios	Sobresaliente 20	Suficiente 17.5	Deficiente 12.5	Inaceptable 10	Puntaje
Secciones	Presenta todas las secciones requeridas.	Presenta más de la mitad de las secciones requeridas.	Presenta menos de la mitad de las secciones requeridas.	No presenta las secciones requeridas.	
Evidencias	Incluye todos los tipos de evidencias solicitados que respaldan el logro del aprendizaje esperado: tareas y actividades en cada sección.	Incluye más de la mitad de los tipos de evidencias solicitados que respaldan el logro del aprendizaje esperado: tareas y actividades en cada sección.	Incluye menos de la mitad de los tipos de evidencias solicitadas y no demuestran el logro del aprendizaje esperado: tareas y actividades en algunas secciones.	No incluye los tipos de evidencias solicitados ni demuestran el logro del aprendizaje esperado: tareas y actividades en algunas secciones.	
Organización de evidencias	Las evidencias cumplen con la secuencia establecida y usa un formato creativo.	Las evidencias tienen una secuencia coherente que no es la establecida, pero usa un formato creativo.	Las evidencias tienen una secuencia poco clara, no es la establecida y usa un formato poco creativo.	Las evidencias no tienen una secuencia coherente y usa un formato poco creativo.	
Estado de las evidencias	Las evidencias demuestran los avances en los aprendizajes esperados y cumplen con todos los elementos del formato que se consideran en las instrucciones del portafolio.	Las evidencias demuestran los avances en los aprendizajes esperados, pero no cumplen con todos los elementos del formato que se consideran en las instrucciones del portafolio.	Las evidencias demuestran algunos de los avances en los aprendizajes esperados y cumplen con algunos de los elementos del formato que se consideran en las instrucciones del portafolio.	Las evidencias no demuestran los avances en los aprendizajes esperados, pero cumplen con algunos de los elementos del formato que se consideran en las instrucciones del portafolio.	
Reflexiones	Contiene reflexiones serias y vinculadas con los logros alcanzados y los aspectos para mejorar en cada sección.	Contiene reflexiones serias y poco vinculadas con los logros alcanzados y los aspectos para mejorar en cada sección.	Contiene reflexiones poco vinculadas con los logros alcanzados y los aspectos para mejorar en algunas secciones.	No contiene reflexiones sobre los logros alcanzados ni los aspectos para mejorar en ninguna de las secciones.	
				Total	

Nombre del evaluador: _____

Fuente: Elaboración propia

ANEXO B. CARTA DE INTENCIÓN DEL DOCENTE UAT.



UAT
Universidad Autónoma
de Tamaulipas



Facultad de Comercio
y Administración Victoria


Ciudad Victoria, Tamaulipas a 10 de febrero de 2023

Universidad Autónoma de Tamaulipas
A quien corresponda. –

Por medio de la presente, y consciente de la importancia de la integración de factores que impacten la docencia innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje, me permito presentarle a usted mi intención de participar en el Programa Institucional de Movilidad Virtual Docente COIL (Collaborative Online International Learning - Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea) el cual pretendo implementar en la materia de Derecho Informático que actualmente imparto en nuestra institución, en la Licenciatura en Tecnologías de la Información en la Facultad de Comercio y Administración Victoria UAT, y para la cual trabajaré en colaboración con la Mtra. Susana Gómez Lopezena, quien actualmente es titular del programa académico de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria UAT, en Cd. Victoria, Tamaulipas, México a cargo de la materia de Comunicación Intercultural, dicho proyecto ha sido nombrado como Responsabilidad Social, el cual está estimado para ser efectuado en el periodo del 27 de febrero al 10 de marzo del año 2023, es decir tendrá una duración de 2 semanas, en el que a través de la metodología COIL y el uso de tecnologías de la Información, diseñaremos temas en conjunto que promueven el aprendizaje colaborativo, integrando elementos como el aprendizaje desde una perspectiva global.

Agradezco su atención reiterando que, a través de esta participación en movilidad virtual docente, contribuiremos en el diseño e impartición de cátedra conjunta, promoviendo el aprendizaje, la discusión y la colaboración académica, impactando en la docencia innovadora frente a grupo.

ATENTAMENTE
"Verdad Belleza ProbiEDAD"


Dr. Giuseppe Francisco Falcone Treviño
Facultad de Comercio y Administración Victoria
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Centro Universitario
Adolfo López Mateos
Ciudad Victoria, Tamaulipas
C.P. 87149

(834) 318-1800, ext. 2460
<https://fcav.uat.edu.mx>

Ver.8
Act. 26/04/2022

ANEXO C. CARTA DE INTENCIÓN DEL SOCIO COIL.



Cd. Victoria, Tam. 8 de febrero de 2023

Universidad Autónoma de Tamaulipas
A quien corresponda. -

Por medio de la presente, y consciente de la importancia de la integración de factores que impacten la docencia innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje, me permito presentarle a usted mi intención de participar en el Programa Institucional de Movilidad Virtual Docente COIL (Colaborative Online International Learning - Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea) el cual pretendo implementar en la materia de Comunicación Intercultural que actualmente imparto en nuestra Institución, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria, UAT, y para la cual trabajaré en colaboración con el Dr. Falcone Treviño Giuseppe Francisco, quien actualmente es titular del programa académico de Licenciatura en Tecnologías de la Información en la Facultad de Comercio y Administración Victoria, UAT, en Cd. Victoria, Tamaulipas, México a cargo de la materia de Derecho Informático, dicho proyecto ha sido nombrado como Responsabilidad Social, el cual está estimado para ser efectuado en el periodo del 27 de febrero al 10 de marzo del año 2023, es decir tendrá una duración de 2 semanas, en el que a través de la metodología COIL y el uso de tecnologías de la Información, diseñaremos temas en conjunto que promuevan el aprendizaje colaborativo, integrando elementos como el aprendizaje desde una perspectiva global.

Agradezco su atención reiterando que, a través de esta participación en movilidad virtual docente, contribuiremos en el diseño e impartición de cátedra conjunta, promoviendo el aprendizaje, la discusión y la colaboración académica, impactando en la docencia innovadora frente a grupo.

Atentamente

Mtra. Susana Graciela Lopez
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria
Universidad Autónoma de Tamaulipas

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES VICTORIA
Centro Universitario
Ciudad Victoria
C.P. 87149
(834) 318-1725
(834) 318-1800, ext. 2305
www.fdccv.uat.edu.mx

ANEXO D. DERECHO INFORMÁTICO 4º F LTI.



UAT
 Universidad Autónoma
 de Tamaulipas

SISTEMA INTEGRAL DE INFORMACIÓN ACADEMICA ADMINISTRATIVA

LISTA DE ALUMNOS

PERIODO: 2023 - 1 PRIMAVERA (ACTIV

MES: MAYO

DES: FACULTAD DE COMERCIO Y ADMINISTRACION VICTORIA

ASIGNATURA: (GJT18.267) DERECHO INFORMÁTICO

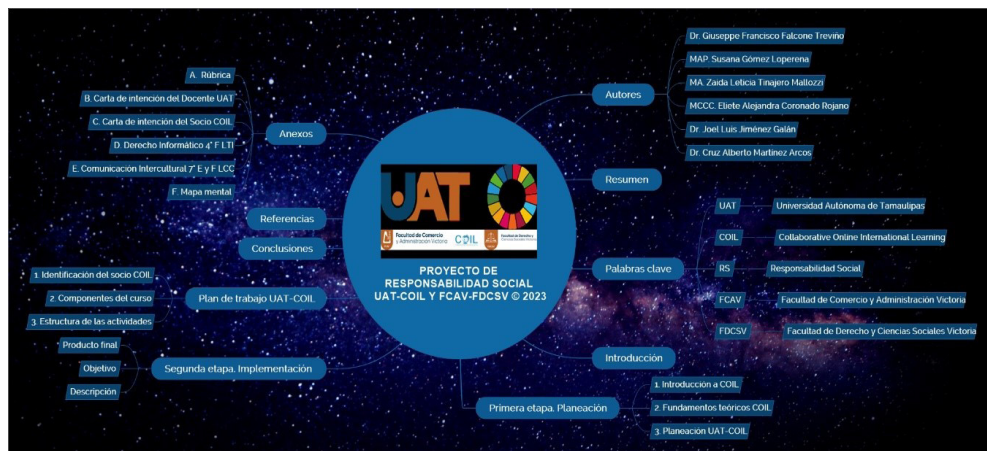
PROFESOR: 204758 FALCONE TREVIÑO GIUSEPPE FRANCISCO

GRUPO: F

Espacio físico	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
B-101	11:00-13:00	-	11:00-13:00	-	-	-

#	MATRICULA	NOMBRE																		TOTAL
1	2213040331	AGUILERA MEZA YATXEL GUADALUPE																		
2	2213040332	ALCOGER CEDILLO ALAN VIDAL																		
3	2203040312	ALFARO NAVARRO ALEJANDRO																		
4	2213040333	AZUA TORRES EVER JHAZIEL																		
5	2203040016	BECERRA ALVARADO JULIO CESAR																		
6	2213040337	CAMARILLO MARQUEZ JORGE ARMANDO																		
7	2213040340	CARREON DOMINGUEZ FRANCISCO JAVIER																		
8	2213040341	CASTILLO SOTO DANIEL GUADALUPE																		
9	2213040342	CISNEROS VIRGEN IKER ARTURO																		
10	2213080076	DIAZ HERRERA JIMENA																		
11	2213040344	ECHARTEA VELASCO ELIAS ARAEL																		
12	2213040346	FLORES VALLEJO CARLOS ANTONIO																		
13	2213040350	GAYTAN CUSTODIO JUAN LUIS																		
14	2193040330	GONZALEZ RIVERA JOSE ROBERTO (3ERA.)																		
15	2213040354	GUERREROS ROSAS CESAR IVAN																		
16	2193040301	JARAMILLO MONTANTES HECTOR ANTONIO (3ERA.)																		
17	2213040355	JASSO RIOS AXEL AMADO																		
18	2213040360	MALDONADO CORDOBA JONATHAN DAVID																		
19	2213040361	MANDUJANO GONZALEZ YEIMI NAHOMY																		
20	2213040362	MARQUEZ CERVANTES KEVIN RAFAEL																		
21	2221040019	MARTINEZ TIRADO JOSE MANUEL																		
22	2213040363	MARTINEZ VAZQUEZ LEONARDO																		
23	2193040213	MARTINEZ VILLANUEVA RAFAEL DE JESUS																		
24	2213040364	MATA SOLIS LUIS ARMANDO																		

ANEXO F. MAPA MENTAL.



Fuente: Elaboración propia con datos de Falcone (2023).

REFERENCIAS

Acosta-Montes De Oca, M., Briseño-García, A. y Díaz-Guzmán-Verastegui, M. (2022). *Curso 1: Introducción a COIL*. Plataforma UAT. <https://plataformauat.uat.edu.mx/course/view.php?id=1641>

De la Cuesta-González, M. et al. (2020). *Dimensiones de la Responsabilidad Social*. UNED Abierta. https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+Dimen_RSC_2020+2020/course/

Díaz-Guzmán-Verastegui, M. et al. (2022). *Curso de Certificación UAT - COIL*. Microsoft Teams. <https://teams.microsoft.com/l/team/19%3a4nKDwtwLaM2rPALjq-2zvoReWghF28FOiTbTcrmj01%40thead.tacv2/conversations?groupId=e9262cd4-4ac2-4178-bd0b-530d3fc49fa2&tenantId=725ab307-b77c-4f66-9168-376b1c7f9990>

Díaz-Guzmán-Verastegui, M., Plascencia-Orozco, M. y Porras-Medrano, J.A. (2022). *Curso 2: Fundamentos del Aprendizaje Colaborativo Internacional*. Plataforma UAT. <https://plataformauat.uat.edu.mx/course/view.php?id=1643>

Díaz-Guzmán-Verastegui, M., Plascencia-Orozco, M. y Porras-Medrano, J.A. (2022). *Curso 3: Planeación UAT-COIL*. Plataforma UAT. <https://plataformauat.uat.edu.mx/course/view.php?id=1644>

Falcone-Treviño, G.F. y Gómez-Loperena, S. (2023). *Planeación e Implementación del Curso de Responsabilidad Social UAT-COIL & FCAV-FDCSV*. Plataforma UAT-COIL. <https://dcd.uat.edu.mx/coil/>

Falcone-Treviño, G.F. y Gómez-Loperena, S. (2023). *Responsabilidad Social*. Microsoft Teams. https://teams.microsoft.com/l/team/19%3acsa15Bfcvv-1rN-v4tfgsteb_K0wlcPuPJs6gWJDLzc1%40thead.tacv2/conversations?groupId=5c587a5c-6588-4560-8145-624853e6d48b&tenantId=725ab307-b77c-4f66-9168-376b1c7f9990

Huerta-Franco, M. (2023). *La ética en las instituciones y organizaciones*. CETI Académica. <https://academica.mx/course/view.php?id=1325>

MINDJET. (2023). *Mapas mentales*. MindManager. <https://www.mindmanager.com/es/>

UAT. (2023). *UAT Sostenible. Modelo de Responsabilidad Social Universitaria*. UAT. <https://www.uat.edu.mx/Documents/UAT-Sostenible-2023.pdf>

© 2023 UAT - COIL & FCAV - FDCSV

HARNESSING HERITAGE: UNRAVELING ITS IMPACT ON URBAN COMPETITIVENESS THROUGH GOVERNMENTAL POLICIES

Data de submissão: 23/06/2023

Data de aceite: 07/07/2023

Eko Nursanty

Universitas 17 Agustus 1945 (UNTAG)
Faculty of Engineering
Semarang-Jawa Tengah-Indonesia
<https://orcid.org/0000-0001-7326-8153>

Lê Hồ Trung Hiếu

Van Lang University
Faculty of Law
Ho Chi Minh City- Vietnam
<https://orcid.org/0000-0003-3080-1928>

Djudjun Rusmiatmoko

Universitas 17 Agustus 1945 (UNTAG)
Faculty of Engineering
Semarang-Jawa Tengah-Indonesia
<https://orcid.org/0000-0002-0218-7361>

Muhammad Fahd Diyar Husni

Universitas 17 Agustus 1945 (UNTAG)
Faculty of Engineering
Semarang-Jawa Tengah-Indonesia
<https://orcid.org/0000-0003-2920-603X>

ABSTRACT: This study examines the impact of harnessing heritage on urban competitiveness, focusing on a case study conducted in the cities of Solo and Semarang in Indonesia, as well as Ho Chi Minh City in Vietnam. The background

highlights the increasing recognition of heritage as a crucial element in urban development, contributing to economic growth, social cohesion, and cultural preservation. The research methodology employed a comparative case study approach, combining qualitative data from interviews, observations, and document analysis, along with quantitative data from surveys and statistical analysis. The case study investigated the preservation, promotion, and utilization of heritage assets in each city, examining the strategies, policies, and initiatives implemented. The findings reveal several novelties. Firstly, the effective integration of heritage with urban planning and development has enhanced the cities' attractiveness, drawing tourists, investors, and creative industries. Secondly, the revitalization of historic districts and adaptive reuse of heritage buildings have created unique and vibrant urban spaces, fostering a sense of place identity and community pride. Lastly, the collaborative efforts between government agencies, private sector actors, and local communities have emerged as critical drivers for sustaining and leveraging heritage for urban competitiveness. This research contributes to the understanding of how heritage can be harnessed to enhance urban competitiveness, offering valuable insights and recommendations for policymakers, urban planners, and heritage practitioners in these cities and beyond.

KEYWORDS: Harnessing heritage. Urban competitiveness. Case study. Place identity. Adaptive reuse.

1 INTRODUCTION

Studies conducted by Alberti (2012), Almeida (2020), Molina (2017), and Rostami (2014) have shed light on the contribution of cultural heritage to a city's competitiveness. The Motor Valley cluster in Italy, which interconnects major motor industry firms, artisans, tourism organizations, sports facilities, institutions, and both tangible and intangible cultural heritage, benefits from a self-reinforcing mechanism of competitiveness fueled by tourism flows (Alberti & Giusti, 2012). The Motor Valley cluster in Italy is a region that brings together various key players in the motor industry, such as major car manufacturers, skilled artisans, tourism organizations, sports facilities, educational institutions, and a rich cultural heritage associated with the automotive sector. This cluster experiences a positive cycle of competitiveness that is strengthened by the flow of tourists.

The presence of major motor industry firms ensures technological advancements, innovation, and economic growth within the region. Artisans contribute their craftsmanship and expertise to create unique products and preserve traditional skills related to the motor industry. Tourism organizations actively promote the Motor Valley as a destination for tourists interested in experiencing its automotive heritage. Sports facilities, such as racetracks and motorsport events, attract motorsport enthusiasts and spectators, further enhancing the appeal of the region. Educational institutions play a role in fostering research, knowledge exchange, and talent development within the motor industry.

Moreover, the Motor Valley boasts both tangible and intangible cultural heritage related to the automotive sector. Tangible heritage includes physical artifacts like historic cars, museums, and architectural landmarks, while intangible heritage encompasses traditional knowledge, skills, and cultural practices associated with the region's automotive legacy. The presence of these interconnected elements, combined with the flow of tourists who are drawn to the Motor Valley's motor industry and cultural heritage, creates a positive feedback loop. As more tourists visit the region, there is increased demand for products, services, and experiences related to the motor industry. This, in turn, drives the growth of businesses, attracts further investment, creates employment opportunities, and spurs additional tourism development. Overall, this self-reinforcing mechanism fueled by tourism flows strengthens the competitiveness of the Motor Valley cluster. The region's interconnectedness, combined with its rich cultural heritage, attracts more visitors, stimulates economic growth, and solidifies its position as a prominent destination in the motor industry.

Almeida (2020) also highlighted the pivotal role of heritage tourism in enhancing the competitiveness of destinations in general (Almeida et al., 2020). Heritage tourism

is an important market niche in the tourism industry that significantly contributes to the competitiveness of destinations. Academia has increasingly focused on the relationship between cultural heritage and tourism development, influenced by the efforts of Destination Management Organizations (DMOs) to incorporate heritage resources into tourism plans. This chapter examines how heritage tourism can impact the development of tourism products, aiming to enhance overall competitiveness by combining heritage resources with traditional advantages of the tourism sector. The chapter explores innovative combinations of heritage resources and traditional strengths to create compelling tourism experiences that increase a destination's competitiveness.

Furthermore, Molina (2017) identified three levels of incorporating cultural heritage into sustainable urban development: strategic, operational, and monitoring (Guzmán et al., 2017). The conservation of cultural heritage has proven to be beneficial for the development of cities and communities. However, academia has long recognized the need for systematic assessment methodologies that adequately consider the gap between sustainable urban development and heritage conservation. Three levels of inclusion were identified: strategic, operational, and monitoring. Two main approaches to heritage from the urban development perspective were identified: as cultural capital and as a phenomenon requiring tailored urban management. The current connections between cultural heritage and sustainability, as well as their correlations with wider urban factors. The need for a more comprehensive conceptualization and clearer correlation between cultural heritage management and urban phenomena. There is a lack of efficient tools and appropriate methodologies to effectively link cultural heritage protection with urban resources.

Rostami (2014) emphasized that heritage not only enhances the quality of life but also shapes a city's unique character, fostering a sense of belonging rooted in cultural identity (Rostami et al., 2014). the importance of sustainability in urban development and the role of built cultural heritage within this context. Here's a breakdown of the explanation:

The concept of sustainability has been widely recognized and integrated into development work since the late 1970s. It has evolved from being a mere buzzword to a pressing reality that cities worldwide must address. It is no longer sufficient to focus solely on technical aspects such as carbon emissions, energy consumption, and waste management. City sustainability now encompasses the social well-being of diverse groups residing in increasingly cosmopolitan urban areas (Lak et al., 2019).

Heritage, both tangible and intangible, is considered a significant component of a city's quality of life. It encompasses the features that give a city its unique character

and fosters a sense of belonging, which is integral to cultural identity. In essence, heritage provides social and psychological benefits, enriching human life with meaning and emotions. It enhances the quality of life, a vital component of overall sustainability (DASCĂLU, 2019).

The aim of this research is to examine the contribution of cultural heritage to a city's competitiveness, explore the role of heritage tourism in enhancing destination competitiveness, discuss the integration of cultural heritage for sustainable urban development, analyze the levels of inclusion in incorporating cultural heritage into urban development, highlight the connections between cultural heritage and sustainability, emphasize the need for a comprehensive conceptualization and clearer correlation in cultural heritage management, and address the lack of efficient tools and methodologies for linking cultural heritage protection with urban resources.

2 METHOD

This research employed a mixed-methodology approach to investigate the integration of cultural heritage into sustainable urban development in Semarang, Surakarta, and Ho Chi Minh City. The research combined both qualitative and quantitative methods to gain a comprehensive understanding of the topic.

The qualitative component of the research involved analyzing reports on urban development, management, and competitiveness. These reports served as valuable sources of information for examining the levels of inclusion in incorporating cultural heritage into urban development. The researchers conducted a systematic review of the reports, extracting relevant data and identifying common themes and patterns (Iavarone et al., 2018).

To analyze the qualitative data, the researchers followed established guidelines for qualitative analysis. They employed coding techniques to categorize and organize the data, allowing for the identification of key themes and trends. The qualitative analysis of the research findings involved synthesizing the information from the reports, identifying commonalities and differences among the cities, and drawing conclusions based on the patterns observed. Through this analysis, the researchers gained a deeper understanding of how cultural heritage is integrated into sustainable urban development in the three cities and identified the challenges, best practices, and opportunities for improvement.

3 RESULT AND DISCUSSION

This study attempted to concentrate on 9 notable examples of historic architecture from three cities: Ho Chi Minh City in Vietnam, Semarang and Surakarta in Indonesia.

Strategic, operational, and monitoring degrees of inclusion were recognized as the three tiers of this integration process, see table 1 bellow.

Table 1. The Iconic of Heritage. Cases: Semarang; Surakarta and Ho Chi Minh City.

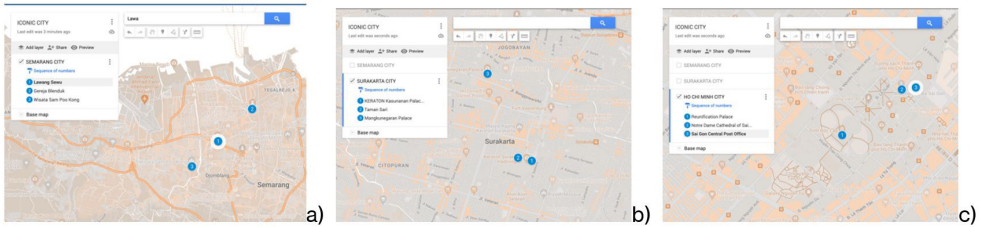
Country	City	Historic Building	Year Established
Indonesia	Semarang	Lawang Sewu	1917
Indonesia	Semarang	Blenduk Church	1753
Indonesia	Semarang	Sam Poo Kong	1746
Indonesia	Surakarta	Keraton Surakarta (Surakarta Palace)	1745
Indonesia	Surakarta	Taman Sari Water Castle	1758
Indonesia	Surakarta	Mangkunegaran Palace	1757
Vietnam	Ho Chi Minh City	Reunification Palace	1966
Vietnam	Ho Chi Minh City	Notre-Dame Cathedral Basilica of Saigon	1880
Vietnam	Ho Chi Minh City	Central Post Office	1891

Source: Authors.

Heritage tourism plays a crucial role in making destinations more competitive. It refers to the practice of traveling to experience and explore the cultural heritage of a place (Sauarlia & Wang, 2016). The study aimed to focus on nine noteworthy examples of historic architecture from three different cities: Ho Chi Minh City in Vietnam, Semarang, and Surakarta in Indonesia. These cities were chosen as representative cases for examining the integration of cultural heritage into sustainable urban development. By analyzing these cities, the study aimed to understand how strategic, operational, and monitoring levels of inclusion are incorporated in the integration process of cultural heritage. These three levels represent different aspects of including cultural heritage in urban development and management. These three cities allow for a comparative analysis of their approaches to integrating cultural heritage. Ho Chi Minh City, Semarang, and Surakarta have distinct cultural contexts, urban dynamics, and approaches to heritage preservation and urban development.

These cities strategically incorporate cultural heritage into their urban development plans and policies. It also explored the operational aspects, such as the implementation of specific projects, initiatives, and actions related to cultural heritage preservation and utilization. Additionally, the study investigated the monitoring level, which involves evaluating the progress, effectiveness, and outcomes of the integration of cultural heritage in urban development, see figure 1 above for city maps and building locations.

Figure 1: Map of cases a) Semarang city; b) Surakarta city and c) Ho Chi Minh City.



By focusing on these three cities, the study aimed to highlight the similarities, differences, and best practices in integrating cultural heritage for sustainable urban development. The comparative analysis provides insights into how cities with diverse cultural contexts can effectively manage and utilize their cultural heritage to enhance sustainability and promote urban development.

Table 2. Competitiveness Appeal. Cases: Semarang, Surakarta and Ho Chi Minh City.

Aspect	Semarang	Surakarta	Ho Chi Minh City
Unique Appeal	Showcases cultural heritage like Lawang Sewu	Features Keraton Surakarta (Surakarta Palace)	Showcases Reunification Palace
	Blenduk Church, and Sam Poo Kong	Taman Sari Water Castle, and Mangkunegaran Palace	Notre-Dame Cathedral Basilica of Saigon
Attracting Tourists	Draws history buffs, culture enthusiasts, and	Appeals to diverse types of tourists such as	Attracts various tourists seeking authentic
	those interested in local traditions and culture	history enthusiasts, culture enthusiasts, and more	experiences
Boosting Economy	Generates economic activity through tourist spending	Contributes to the local economy through tourist	Provides economic stimulus through tourist spending
	on accommodations, food, transportation, etc.	expenditures on accommodations, dining, etc.	on various services and products
Preserving Heritage	Promotes and protects heritage sites and traditions	Emphasizes the preservation of cultural heritage	Highlights and safeguards cultural heritage
Competitive Advantage	Unique heritage assets differentiate the city	Unique cultural attractions set the city apart	Historic landmarks and cultural sites offer a
	from others, enhancing competitiveness	from other destinations, boosting competitiveness	competitive edge

Source: Author.

Table 2 above explain heritage tourism is pivotal for destination competitiveness:

(i) Unique Appeal: Cultural heritage provides destinations with something special and

distinct. Visitors are drawn to places that offer a glimpse into their history, traditions, and local culture. By showcasing their heritage, destinations stand out from others and attract more tourists; (ii) Attracting a Variety of Tourists: Heritage tourism appeals to different types of travelers, including history buffs, culture enthusiasts, and those seeking authentic experiences. By catering to a diverse range of tourists, destinations can broaden their visitor base and reduce reliance on a single market segment; (iii) Boosting the Economy: Heritage tourism has a positive impact on the local economy. Visitors spend money on accommodations, food, transportation, souvenirs, and guided tours, providing a significant economic boost to the destination. This spending creates job opportunities and stimulates business growth; (iv) Preserving Cultural Heritage: Promoting heritage tourism often goes hand in hand with preserving cultural heritage. By highlighting and protecting historic sites, traditions, and artifacts, destinations can maintain their unique identity and attract more tourists who appreciate and value cultural heritage; (v) Competitive Advantage: Destinations that effectively promote their cultural heritage gain a competitive edge. Unique heritage assets, such as historical landmarks or traditional festivals, differentiate a destination from others. This uniqueness attracts more visitors and enhances the destination's reputation, making it more competitive in the tourism industry. Heritage tourism is pivotal for enhancing the competitiveness of destinations. It offers a unique appeal, attracts diverse tourists, boosts the local economy, preserves cultural heritage, and provides a competitive advantage. By leveraging their heritage, destinations can attract more visitors and stand out in the competitive tourism market.

In Semarang, the city's unique appeal lies in showcasing cultural heritage such as Lawang Sewu, Blenduk Church, and Sam Poo Kong. This attracts history buffs, culture enthusiasts, and individuals interested in local traditions and culture. Semarang's cultural heritage generates economic activity through tourist spending on accommodations, food, transportation, and other services. Additionally, the city's focus on preserving heritage sites and traditions contributes to maintaining its unique identity and competitive advantage.

Surakarta, also known as Solo, features attractions like the Keraton Surakarta (Surakarta Palace), Taman Sari Water Castle, and Mangkunegaran Palace. These cultural heritage sites appeal to diverse types of tourists, including history enthusiasts and culture enthusiasts. Surakarta's emphasis on preserving its cultural heritage showcases its commitment to maintaining its distinct appeal and competitiveness. Through tourist expenditures on accommodations, dining, and other activities, Surakarta contributes to the local economy.

Ho Chi Minh City stands out with its iconic attractions, such as the Reunification Palace and Notre-Dame Cathedral Basilica of Saigon. These heritage sites attract various

tourists seeking authentic experiences in the city. Ho Chi Minh City's cultural heritage serves as a significant draw for visitors and provides an economic stimulus to the local economy through tourist spending on various services and products. The city highlights and safeguards its cultural heritage, which adds to its competitive edge and prominence as a tourist destination. Take Notre-Dame Cathedral Basilica of Saigon as a typical example. The Cathedral has existed for 140 years and known as one of famous attractions in Ho Chi Minh city. Anually, the number of people visiting the Cathedral increases significantly because of its religious, artistic, and historical elements. This contributes economic values to tourism in Vietnam, compared to other countries in the world (Quynh Tran, 2023). However, the Cathedral is increasingly deteriorating due to time, climate, and the lack of awareness in the behavior of tourists regarding heritage conservation. This has led to concerns by the government of Vietnam regarding the competitiveness of this heritage in the future. Therefore, Vietnamese government has recently commenced a major renovation based on specific damaged areas and details which mentioned in a book called *"Notre-Dame Cathedral Basilica in Saigon Through the Timeline 1880 - 2015"*. The progress of its renovation shares clear and public information, which supports the local people and tourists to discern the urgency, scientific approach, and cultural values of conservating this heritage at large in the progress of urbanization. Simultaneously, maintaining the existence of Cathedral promotes the tourism development in the city (Mashari, Hieu and Liliana, 2021).

Semarang, Surakarta, and Ho Chi Minh City each possess unique cultural heritage assets that differentiate them from other destinations. These heritage sites and attractions appeal to a variety of tourists, contribute to the local economy, and help preserve the cultural heritage of each city. These elements collectively contribute to the competitiveness of these cities in the tourism industry.

At the strategic level, cultural heritage is considered in the broader planning and decision-making processes of urban development (Bontje & Musterd, 2008). This level involves setting goals, policies, and strategies for incorporating heritage into sustainable development initiatives. At the operational level, the focus is on the practical implementation of cultural heritage in urban projects and activities. This level involves specific actions, projects, and initiatives aimed at leveraging cultural heritage for sustainable development outcomes. At the monitoring level, the research examines the evaluation and measurement of the impact of cultural heritage integration. This level involves monitoring the progress, effectiveness, and outcomes of initiatives that integrate cultural heritage in urban development practices. For instance, at the strategic level, in Ho Chi Minh city, the local agencies annually exchanges with the specialized state agencies in

center in the planning and permitting of construction projects adjacent to or contiguous with protected heritage areas. This collaboration improves management, inspection, and monitoring of heritage sites to prevent, deter and remediate their infringements, encroachments, and deterioration in the progress of urbanization. These activities are required to follow Constitution 2013, Cultural Heritage Law 2001, Construction Law 2014, Bidding Law 2013, Public Investment Law 2019, and relevant by-law documents. At the operational level, as of the end of September 2019, Ho Chi Minh City possessed 172 classified cultural heritage sites, ranged from special to city level. Throughout 10 years, more than 500 billion Vietnamese Dong (more than 21 million US dollars) was allocated for the restoration and preservation of 32 heritage sites in the city (Vietnamnet, 2019). The fund continued to increase significantly to 30 million US dollars in 2020. Recently, Ho Chi Minh city established a plan of spending on cultural heritage conservation from 2021 to 2025 via Circular 71/2022/TT-BTC of Department of Finance (Mashari, Hieu and Liliana, 2021). This has proved that the city has a special attention to the preservation of cultural heritage in the progress of urbanization. At the monitoring level, the fact shows that a myriad of heritage values is still not effectively utilized and developed in the city. Simultaneously, the currently operating cultural heritage sites contribute minor revenue for the budget of Ho Chi Minh City, some of which are Cu Chi Tunnels, the Reunification Palace, and Notre-Dame Cathedral. These attractions have more attention because of their location in the heart of the city. This leads to an imbalance and disparity in the process of promoting the cultural and economic value of each heritage site. In addition, the city authority failed to be proactive in conservation efforts while depending heavily on central governmental policies. The planning process is slow without regular inspections and supervision from higher-level state agencies, especially related to the quality control of conservation projects. The coordination of state agencies among levels in the conservation and promotion of heritage values is not effective in accountability (Mashari, Hieu and Liliana, 2021).

The urban development perspective identified two main approaches to cultural heritage. The first approach views cultural heritage as cultural capital, recognizing its value as an asset that contributes to the identity, attractiveness, and economic growth of cities. The second approach sees cultural heritage as an urban phenomenon that requires tailored urban management, acknowledging the need for specific strategies and actions to protect and manage heritage resources in urban contexts.

The links between cultural heritage and sustainability pillars, which are the social, environmental, and economic dimensions of sustainability. The correlations between

cultural heritage and wider urban factors are examined, considering how heritage interacts with various aspects of urban development and urban life.

The need for a more thorough conceptualization and clearer correlation between cultural heritage management and wider urban phenomena. This suggests that there is room for improvement in understanding how cultural heritage can be better integrated into sustainable urban development practices.

The current state of practice in integrating cultural heritage for sustainable urban development. It identifies different levels of inclusion, two main approaches to heritage, and discusses the links between cultural heritage and sustainability pillars. The conclusions emphasize the need for a more comprehensive conceptualization and better correlation between cultural heritage management and wider urban phenomena to enhance the integration of cultural heritage into sustainable urban development (Rivero Moreno, 2020).

In the context of Semarang, Surakarta, and Ho Chi Minh City, heritage has assumed a vital role in urban development and serves as a strength for urban renewal strategies. These cities recognize the significance of culture in shaping prosperous, safe, and sustainable urban environments, as emphasized by UNESCO.

The historic districts within these cities have become valuable spaces that encapsulate a sense of place, reflecting the local identity and heritage (Dejan Gluvačević, n.d.). These areas have transformed into hubs for cultural tourism, attracting visitors who seek to explore and experience the rich historical and cultural fabric of the cities. The act of preserving or creating memories necessitates an active process of selective forgetting. Remembering everything would be overwhelming, if not impossible. Therefore, certain aspects that are perceived as less significant or valuable are deliberately forgotten, creating a manageable space for individual and collective memory (Boussaa, 2020).

Heritage also serves as a reflection of how these cities perceive themselves in the present. It extends beyond mere master plans and the tourism industry, carrying symbolic and political meanings. The past is adapted and modified to meet the demands of the present, with the creative aspects of culture and tradition playing a pivotal role in facilitating and maintaining the process of symbolic construction.

The novelty of this research lies in its comprehensive analysis of the role of cultural heritage in enhancing destination competitiveness. It brings together insights from multiple studies and incorporates case studies from Semarang, Surakarta, and Ho Chi Minh City. By examining the strategic, operational, and monitoring levels of inclusion in urban development, this research provides a unique understanding of how cultural heritage can be effectively integrated into sustainable planning and management.

Additionally, the research connects with UNESCO's perspective on the power of culture in creating prosperous and sustainable cities. The identification of future research needs further contributes to the novelty of this study.

4 CONCLUSION

In conclusion, while this research highlights the pivotal role of heritage tourism in enhancing destination competitiveness, there are important areas that warrant further investigation. Future research should address these gaps to deepen our understanding and inform more effective strategies for sustainable heritage tourism. To ensure the long-term impacts of heritage tourism, future studies need to assess the environmental, social, and economic consequences over time. Understanding the sustainability of tourism development will enable destination managers to make informed decisions and implement measures to mitigate potential negative impacts. Examining the perspectives and involvement of local communities is crucial for fostering sustainable heritage tourism. Future research should focus on understanding community engagement, addressing conflicts, and empowering residents in tourism decision-making processes.

Understanding visitor satisfaction and behavior is essential for developing tailored experiences and marketing strategies. Future studies should explore the motivations, preferences, and decision-making processes of heritage tourists, providing insights into evolving needs and expectations. The integration of technology and innovation in heritage tourism requires further exploration. Future research should investigate the use of digital tools, virtual reality, and interactive experiences to enhance visitor engagement with cultural heritage. Sustainable heritage management practices need to be further examined. Future studies can explore strategies for balancing visitor numbers, mitigating the impacts of mass tourism, and ensuring the long-term preservation of heritage assets.

Comparative analysis between different destinations and cultural contexts can provide valuable insights. Future research should conduct comparative studies to identify best practices and lessons learned from different heritage tourism strategies, policies, and approaches. Future research should focus on assessing long-term impacts, understanding community perspectives, studying visitor behavior, exploring technology integration, advancing sustainable management practices, and conducting comparative analysis. Addressing these research needs will contribute to the development of more sustainable and successful heritage tourism practices.

REFERENCES

- Alberti, F. G., & Giusti, J. D. (2012). Cultural heritage, tourism and regional competitiveness: The Motor Valley cluster. *City, Culture and Society*, 3(4), 261–273. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2012.11.003>
- Almeida, A., Machado, L. P., & Silva, T. P. (2020). Heritage as a Source of Competitive Advantage. In *Multilevel Approach to Competitiveness in the Global Tourism Industry* (pp. 177–197). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0365-2.ch011>
- BONTJE, M., & MUSTERD, S. (2008). THE MULTI-LAYERED CITY: THE VALUE OF OLD URBAN PROFILES. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 99(2), 248–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2008.00457.x>
- Boussaa, D. (2020). The past as a catalyst for cultural sustainability in historic cities; the case of Doha, Qatar. *International Journal of Heritage Studies*, 27(5), 470–486. <https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1806098>
- DASCĂLU, D. (2019). Urban Heritage Management: Planning with History – A Review. *Territorial Identity and Development*, 4(2), 102–104. <https://doi.org/10.23740/tid220196>
- Dejan Gluvačević. (n.d.). *The power of cultural heritage in tourism—Example of the city of Zadar (Croatia)*.
- Guzmán, P. C., Roders, A. R. P., & Colenbrander, B. J. F. (2017). Measuring links between cultural heritage management and sustainable urban development: An overview of global monitoring tools. *Cities*, 60, 192–201. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2016.09.005>
- Iavarone, R., Alberico, I., Gravagnuolo, A., & Esposito De Vita, G. (2018). The Role of Cultural Heritage in Urban Resilience Enhancement. In *New Metropolitan Perspectives* (pp. 369–377). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92102-0_39
- Lak, A., Gheitasi, M., & Timothy, D. J. (2019). Urban regeneration through heritage tourism: Cultural policies and strategic management. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 18(4), 386–403. <https://doi.org/10.1080/14766825.2019.1668002>
- Mashari, Hieu, L.H.T., Liliana, T T. (2021). Conservation of historical cultural buildings in Indonesia and Vietnam 10.1063/5.0067288 AIP Conference Proceedings.
- Quynh Tran (2023) Saigon's Notre Dame Cathedral after 6 years of restoratio. *VNExpress*. Retrieved from: <https://e.vnexpress.net/photo/places/saigons-notre-dame-cathedral-after-6-years-of-restoration-4585103.html>
- Rivero Moreno, L. D. (2020). Sustainable city storytelling: Cultural heritage as a resource for a greener and fairer urban development. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 10(4), 399–412. <https://doi.org/10.1108/jchmsd-05-2019-0043>
- Rostami, R., Khoshnava, S. M., & Lamit, H. (2014). Heritage contribution in sustainable city. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 18, 012086. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/18/1/012086>
- Sauarlia, L., & Wang, Y. (2016). The Role of Heritage in Building a Socially Integrative City: A Comparative Approach. In *Towards Socially Integrative Cities*. MDPI. <https://doi.org/10.3390/books978-3-03936-679-8-9>
- Vietnamnet (2019) CM City urged to preserve its built heritage Retrieved from: <https://vietnamnet.vn/en/hcm-city-urged-to-preserve-its-built-heritage-547367.html>

CAPÍTULO 16

DA INOVAÇÃO SOCIAL AO TURISMO DE INTERESSES ESPECIAIS: O CASO DA REGIÃO DE ANTOFAGASTA

Data de aceite: 28/07/2023

Emilio Ricci

Psicólogo Clínico e Comunitário
Terapeuta Familiar Relacional-Sistêmica
Mestre em Terapia Familiar Sistêmica
Mestre em Inovação Social e
Economia Solidária
Professor Associado
Universidade Católica do Norte (UCN)
Núcleo de Investigación Interdisciplinaria
em Innovación Social
Director de Transferencia
Innovación Social en el
Turismo de Intereses Especiales
<https://orcid.org/0000-0003-3447-0142>

RESUMO: Apresenta-se o conceito de inovação social (IS) e as diversas aplicações em intervenções realizadas especialmente a partir da pesquisa aplicada, a adaptação do modelo multihélice de Inovação Social (Ricci, Concha 2018) é apresentada como descendente do modelo Triple Helix e desenvolvida na Região de Antofagasta (Chile), onde se destaca como a política pública também o incorporou em suas linhas prioritárias e estratégia regional de inovação. O Turismo de Interesse Especial (TIE) é focado como uma das áreas prioritárias de intervenção, para promover uma

alternativa à diversificação produtiva diante da mineração em grande escala no Deserto do Atacama, beneficiando as comunidades locais e empreendedores sociais. Finalmente, são apresentados alguns aspectos gerais do Turismo, com uma abordagem conceitual de suas variantes éticas e do Turismo Sustentável, para depois referir-se às experiências apoiadas na região de Antofagasta em que um TIE é promovido.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação Social. Hélice Tríplice. Turismo de Interesse Especial. Região de Antofagasta.

DESDE LA INNOVACIÓN SOCIAL HACIA EL TURISMO DE INTERESES ESPECIALES: EL CASO DE LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA

RESUMEN: Se presenta el concepto de innovación social (IS) y las diversas aplicaciones en intervenciones especialmente implementadas desde la investigación aplicada, en particular se presenta la adaptación del modelo multihélice de Innovación Social (Ricci, Concha 2018) descendiente del modelo Triple Hélice y desarrollado en la Región de Antofagasta (Chile), donde se destaca cómo la política pública también lo ha incorporado en sus líneas prioritarias y estrategia regional de innovación. El Turismo de Intereses Especiales (TIE) se enfoca como una de las áreas prioritarias de intervención, para promover una alternativa de diversificación productiva frente a la gran minería en el Desierto de

Atacama, beneficiando a las comunidades locales y emprendedores sociales. Finalmente, se presentan algunos aspectos generales del Turismo, con una aproximación conceptual de sus variantes éticas y, en particular, del Turismo Sustentable, para luego referirse a las experiencias sustentadas en la región de Antofagasta en las que se promueve un TIE.

PALABRAS CLAVE: Innovación Social. Triplehélice. Turismo de Intereses Especiales. Región de Antofagasta.

FROM SOCIAL INNOVATION TO TOURISM OF SPECIAL INTERESTS: THE CASE OF THE ANTOFAGASTA REGION

ABSTRACT: The concept of social innovation (SI) and the various applications in interventions especially implemented from applied research are presented, the adaptation of the multihelix model of Social Innovation (Ricci, Concha 2018) is presented as a descent from the Triple Helix model and developed in the Antofagasta Region (Chile), where emphasis is placed on how public policy has also incorporated it into its priority lines and regional innovation strategy. Special Interest Tourism (TIE) is focused as one of the priority areas of intervention, to promote an alternative to productive diversification in the face of large-scale mining in the Atacama Desert, benefiting local communities and social entrepreneurs. Finally, some general aspects of Tourism are presented, with a conceptual approach to its ethical variants and to Sustainable Tourism, to then refer to the experiences supported in the Antofagasta region in which a TIE is promoted.

KEYWORDS: Social Innovation. Triple Helix. Special Interest Tourism. Antofagasta Region.

1 INTRODUÇÃO

Há mais de uma década, a IS tem despontado como tema recorrente de intervenção, bem como de pesquisa em diversas áreas da ciência, o que tem permitido a geração de maior conhecimento, impulsionando também uma literatura acadêmica em acelerada expansão e em disciplinas cada vez mais amplas, seja no âmbito ambiental, econômico, político, cultural, social, etc. (Marques et al, 2012; Nichols e Murdoch, 2012, Kirwan et al., 2013, Cajaiba-Santana, 2014, Nichols et al., 2016; White et al., 2016; Santamaria-Ramos, Madariaga-Orozco, (2019). Além disso, as abordagens à inovação social são variadas (Van der Have e Rubalcaba, 2016; Álvarez-González, García-Rodríguez, Sanzo-Perez, et al., 2017). Eles se distinguem por suas conceituações e interesses, aqueles que buscam a mudança social (Cajaiba-Santana, 2014), de outros que também consideram uma melhoria econômica de natureza empresarial que contribui, é claro, para melhorar o bem-estar das pessoas (Pol e Ville, 2009).

Potencialmente, o SI visa gerar transformações positivas e estas também permitem a pesquisa, que desempenha um papel fundamental na geração de conhecimento, onde a relação entre universidades, instituições (estatais e privadas) e

comunidades se torna extremamente virtuosa. Essas ações fortalecem sua eficácia em processos interdisciplinares ou transdisciplinares, que são, sem dúvida, de médio e/ou longo prazo e que, além disso, podem dar origem a processos de escalonamento ou ações de replicabilidade em contextos muito diversos e capazes de ir além do nível local. Conforme mencionado anteriormente, observando a literatura científica, a IS aparece como um dos tópicos de estudo mais ativos no campo da pesquisa sobre inovação e, sem dúvida, em uma gama cada vez mais ampla de áreas, abrangendo várias categorias de natureza política, ambiental, econômica, cultural, social etc. Ainda mais impressionante é o fato de que a IS está se mostrando altamente interdisciplinar, com aplicações e contribuições fascinantes que, por exemplo, podem ser encontradas em desafios e mudanças sociais ou em estratégias de desenvolvimento urbano (Franz & Howaldt, 2012; Hubert, 2010; Moulaert, Swyngedouw, Martinelli, & González, 2010; Nevado, Gallardo, & Sánchez, 2013); em áreas de resiliência e resolução de problemas (Moore, 2012; Torres-Valdés & Campillo, 2013); em responsabilidade social corporativa (Asián, Fernández, & Montes, 2013); em governança e participação local, sociedade civil e empoderamento (Burroni, 2014; Healey, 2015); em inclusão social e capacitação (Banyai & Fleming, 2016; Negro, 2013; Pigg, Gasteyer, Martin, Apaliyah, & Keating, 2015); em economia e empreendedorismo social (Kim & Lim, 2017; Picciotti, 2017). Finalmente, no turismo, encontramos estudos que também fornecem análises válidas de sua aplicação (Alkier, Milojica, & Roblek, 2017; Walker, & Chen, 2019); Arboleda, et al., 2020; Sierra, & Bacigalupe, 2020).

Para destacar que a IS se concentra nas pessoas e nas comunidades, portanto, a IS será entendida como ações que afetam positivamente outros indivíduos e melhoram seu bem-estar e sua qualidade de vida; enfrentando um desafio - uma necessidade ou dificuldade - que são finalmente resolvidos, com diversos resultados: aplicação de produtos, práticas ou serviços - novos ou corrigidos -; em suma, melhorando especialmente o bem-estar de indivíduos, comunidades e territórios (Concha e Ricci, 2018).

Embora, em ações sucessivas, os processos de ampliação ou replicabilidade das inovações sociais sejam uma área extremamente incipiente e ainda a ser estudada, propomos, com base em nossa instituição e experiência nesse campo, que as soluções concebidas pelos cidadãos em geral - atores sociais - poderiam ter maiores consequências de efeitos e vida operacional em um desenvolvimento sustentável oportuno se também forem observadas e capacitadas pelas instituições, mas com cuidado suficiente para não prejudicar sua essência vital “disruptiva e catalítica” (Christensen et al., 2006). “Embora a inovação social tenha estágios e fases reconhecíveis, alcançar durabilidade e escala

é um processo dinâmico, que exige tanto o surgimento de oportunidades quanto a ação deliberada, e uma conexão entre os dois" (Westley & Antadze, 2010, p. 5).

Para evitar o enfraquecimento da essência transformadora da IS, é necessário que a Academia também exerça uma ação proativa e articuladora para fortalecê-las, além de assumir um papel de catalisador da inovação também para a geração oportuna de políticas públicas, tão dinâmicas e capazes de permitir que elas se expressem em todas as suas novas possibilidades e potencialidades. Assim, nosso modelo de hélice múltipla de SI (Ricci, Concha 2018, Ricci, 2021) é um derivado da Hélice Tripla, desenvolvida por H. Leydesdorff e H. Etzkowitz (1995, 1998), um modelo de relações em que a complexidade do sistema de inovação destaca a oportunidade em que universidades, órgãos públicos (Estado) e empresas convergem e se entrelaçam. Essas esferas de instituições estão intimamente ligadas, colaborando umas com as outras - em uma extraordinária ação de polinização cruzada - e trocando funções e ações, bem como reconhecendo mutuamente os conhecimentos especializados de cada uma. Na era industrial, essas esferas estavam associadas a funções diferenciadas, competitivas e exclusivas, mas no sistema de Hélice Tripla - típico da sociedade do conhecimento - elas estão entrelaçadas, com a universidade desempenhando um papel de liderança em funções que tradicionalmente pertenciam exclusivamente às empresas.

O modelo de múltiplas hélices da SI reconhece o papel fundamental da ação dinâmica contribuída pelos cidadãos e seus atores sociais, em que agentes propulsores (organizações comunitárias, empreendedores) com capacidades e potencialidades - muitas vezes intuitivas - emergem para propor soluções que também têm nuances com impacto social e/ou ambiental diante dos desafios detectados no ambiente e que as instituições (Estado, empresas, em particular) não consideraram. Podem ser soluções que contribuam para o bem-estar e a qualidade de vida, no campo tecnológico, ou serviços, modelos de intervenção co-construídos, com processos significativos de colaboração territorial com as comunidades - grupos de interesse - contribuindo também com valores, senso de pertencimento, juntamente com uma apropriação social do conhecimento, trabalhando para uma maior e melhor distribuição dos benefícios sociais e econômicos. Sem dúvida, a eficácia e a força dos resultados dependerão, até certo ponto, da força e do equilíbrio das interações e da existência de estruturas e instrumentos entre os agentes que favoreçam a interação.

2 INOVAÇÃO NA REGIÃO DE ANTOFAGASTA: ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO, UMA MISTURA DE HISTÓRIAS SOBRE CIDADES MINERADORAS NO MEIO DO DESERTO E SUAS SINGULARIDADES

A região de Antofagasta, uma região mineradora de coração¹ está localizada no norte do Chile, entre 21° 28' e aproximadamente 25° 55' de latitude sul. A superfície regional tem um comprimento de aproximadamente 500 quilômetros e cobre uma área de 126.049,10 quilômetros quadrados, equivalente a 16,67% do território nacional. A região faz fronteira ao norte com a região de Tarapacá, ao sul com a região de Atacama, a oeste com o Oceano Pacífico e a leste com a República da Argentina.

A partir de sua capital regional homônima, “a pérola do norte”, uma denominação que reflete sua importância histórica e seu desenvolvimento econômico, tornou-se conhecida mundialmente. Foi um importante ator na exportação de salitre.² Chileno e também fundamental na “Guerra do Pacífico” travada por Chile, Peru e Bolívia, atualmente por suas riquezas extrativistas em jazidas de cobre e lítio, geração de energias renováveis não convencionais no Deserto do Atacama (DA), o mais seco do mundo, com a peculiaridade de possuir duas cordilheiras: a cordilheira costeira, que impede a umidade que circula do Oceano Pacífico; e a cordilheira dos Andes, que impede a umidade que circula do Oceano Atlântico. Essas são uma das razões que geram as condições ideais para manter uma hiper-aridez constante, com consequências e repercussões em vários tópicos, como, por exemplo, em um momento da história geológica desse território, o bloqueio de certos enriquecimentos que foram causados em rochas mineralizadas, que geraram uma concentração anômala significativa de metais como cobre, molibdênio e outros.

Além de ser considerado o mais seco, o DA é o mais antigo do planeta e é caracterizado por uma série de características únicas, algumas das quais são de classe mundial. Entre elas estão o céu mais claro do hemisfério sul, a maior radiação solar

¹ O sítio **San Ramón 15**, localizado a poucos quilômetros ao norte da cidade de Taltal e a 170 m.a.s.l., é a mais antiga mina pré-hispânica a céu aberto da América, com idade entre 10 e 12 mil anos. Estudos de radiocarbono indicam dois momentos de exploração da mina. O primeiro foi no Holoceno Inicial (9.000 a.C.), enquanto o segundo ocorreu durante o período Arcaico Final (2.500 a.C.), quando a mina foi finalmente abandonada.

² A indústria do salitre foi a principal atividade econômica do Chile entre 1880 e 1930. O mineral é usado na fabricação de ácido nítrico, ácido sulfúrico e nitrato de potássio; é um agente oxidante, também é usado na agricultura como fertilizante nitrogenado que pode substituir a ureia devido ao seu alto teor de nitrogênio, bem como na fabricação de explosivos. As maiores reservas desse mineral foram encontradas nesses territórios do norte. Durante esse período, sua exploração passou por diferentes estágios em que o investimento estrangeiro, a inovação tecnológica e a migração de mão de obra chilena e estrangeira foram de grande importância. Como consequência da indústria do salitre e devido a uma migração significativa de mão de obra, foram formados vários assentamentos nos pampas, portos e portos de embarque. Uma extensa rede de ferrovias também foi construída. Apesar do desenvolvimento do setor de salitre, a década de 1920 foi marcada por uma grande recessão, cujo auge foi a Grande Depressão de 1929.

conhecida, uma concentração anômala de depósitos minerais em um ambiente geológico exposto em uma borda continental ativa, uma alta concentração de sais em todas as suas fases, uma extensa faixa costeira com a Corrente de Humboldt e a maior radiação solar conhecida no mundo.³, uma biodiversidade e microbiota resilientes associadas a condições climáticas extremas, um território comparável ao do planeta Marte. Além disso, há um valioso patrimônio pré-histórico e histórico, incluindo trilhas de caravanas e arte rupestre.

Esse contexto, que também está diretamente associado ao sopé e às montanhas, gera uma atração mundial em áreas tão variadas como ciências naturais, ciências sociais, turismo e astronomia. Alguns dos mais importantes observatórios do mundo pertencem a essa região: o Paranal do Observatório Europeu do Sul, com o Very Large Telescope, o complexo mais avançado e potente do planeta, e o Atacama Large Millimeter Array (ALMA), o maior projeto astronômico do mundo, no morro Chajnantor, a 5.640 metros acima do nível do mar, com quatro projetos instalados na área: Atacama Cosmology Telescope (ACT), POLARBEAR, Cosmology Large Large Large Millimeter Telescope (ACT), Atacama Cosmology Telescope (POLARBEAR) e Atacama Large Millimeter Array (ALMA). 640 metros acima do nível do mar, o que o torna o complexo industrial mais alto do planeta, com quatro projetos instalados na área: Atacama Cosmology Telescope (ACT); POLARBEAR, Cosmology Large Angular Scale Surveyor, (CLASS); e Short Wave Monitoring Station. Sem dúvida, para a astronomia nesta década, o Chile terá 70% da capacidade de observação de todo o planeta devido à sua localização geográfica particular. O Oceano Pacífico e a Cordilheira dos Andes fazem com que, no norte desse território, o céu seja menos nublado em grandes altitudes, a atmosfera não seja muito turbulenta e o clima seja muito seco. Tudo isso favorece uma atmosfera mais limpa e as melhores condições para a pesquisa científica.

3 INSTRUMENTOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA EFICAZ

As políticas e estratégias regionais de inovação com o objetivo claro de maximizar a eficácia dos resultados com planos de ação sobre incentivos físicos e econômicos permitiram um progresso significativo nos processos de descentralização e no uso eficiente dos recursos. Em particular, as estratégias regionais de inovação influenciam diretamente a política de investimento público, por meio do Fundo de Inovação para a Competitividade Regional (FICR), que representa 25% do investimento nacional do Fundo de Inovação para a Competitividade (FIC). O FICR, com uma evidente orientação

³ A Corrente de Humboldt vai de sul a norte, do norte do Chile até as fronteiras entre o Peru e o Equador. O movimento da Terra empurra as águas profundas e, portanto, frias, para o norte e em direção à superfície. Isso não apenas resfria a água da superfície do mar, mas também afeta os ecossistemas costeiros em seu caminho. O deserto do Atacama se deve em grande parte ao frio e à secura que a corrente gera no ambiente.

estratégica descentralizada de investimento de interesse público, impulsiona a transformação competitiva das economias regionais (Planas & Fernández, 2018).

Na região de Antofagasta, de acordo com o Censo de 2017, a população atingiu 607.534 habitantes e uma densidade de 4,82 habitantes por quilômetro quadrado, a própria Estratégia de Inovação Regional foi atualizada.⁴ (ERI), que estabelece três áreas de especialização - projetadas por meio de instrumentos representativos e participativos de construção coletiva: “Mineração comprometida com o território e a partir dele”; “Laboratórios naturais”; e a área “Turismo de interesse especial”. Além disso, a estrutura estratégica é complementada por três áreas facilitadoras que contribuem para estabelecer as condições ideais para o desenvolvimento da inovação na região: a área que lida com tudo relacionado à água, à transição verde e à transformação digital; a área que promove a inovação social, a educação e o conhecimento; e a área que se concentra no posicionamento da região de Antofagasta como um hub bioceânico. Em última análise, o uso desse instrumento implica o fortalecimento e a melhoria dos níveis de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que conserva os recursos naturais com proteção cuidadosa do meio ambiente e atenção aos desafios da mudança climática. Toda essa projeção se traduz em um portfólio de 22 iniciativas estratégicas, incluindo programas e projetos, que são propostos para serem dinamizados em uma agenda participativa de múltiplas partes interessadas, juntamente com um modelo eficaz de gerenciamento e governança para sua realização.

4 RUMO AO FORTALECIMENTO DO TURISMO DA SI

O crescimento econômico impulsionado pelo turismo tem levado os governos em geral a promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento local, promovendo alternativas de desenvolvimento territorial sustentável. Ações que vinculam claramente modelos de inovação que visam a melhorar o relacionamento com o cliente por meio da apresentação de novos produtos que lhe proporcionem um benefício maior, bem como a configuração de novos argumentos de vendas e marketing para os clientes, juntamente com uma eventual substituição de produtos. Dada a intangibilidade dos produtos turísticos, o foco principal da inovação está nos processos e na gestão, e não no produto. No entanto, uma revisão crítica das referências bibliográficas sobre inovação social e turismo parece ser ainda mais emergente; o termo, sem dúvida, gerou uma discussão crescente sobre sua definição e escopo, usado para se referir a soluções para problemas sociais e ambientais, o que deu origem a diferentes interpretações e abordagens metodológicas. Echeverria

⁴ Instrumento aprovado pelo Conselho Regional em janeiro de 2022, de acordo com o contrato CORE 16388-22 (S. Ord.696.07.01.22) e com uma extensão que abrange o período de 2022 a 2028.

(2008) já observou que o termo descreve valores sociais, como bem-estar, qualidade de vida, inclusão social, solidariedade, participação cidadã, qualidade ambiental, eficiência dos serviços públicos, entre outros.

O turismo no Chile representa uma contribuição direta de 3,3% para o PIB e 7% para o emprego, contribuindo cada vez mais para a economia nos últimos anos (Chanquey, et al 2021). Sem dúvida, o setor de turismo continua a projetar crescimento e potencial, além de ser chamado de “a terceira força”, especialmente devido à sua capacidade de gerar riqueza. Atualmente, é um dos setores de crescimento mais rápido, contribui significativamente para a economia e é um importante impulsionador do progresso socioeconômico.

Atualmente, impulsionado por fatores tão diversos e dinâmicos, o SI está no centro de um debate sobre sua capacidade e eficácia para abordar e resolver, em certos casos, questões sociais, como resposta a problemas que o setor público e o mercado em geral não conseguem corrigir (desemprego, exclusão social, pobreza, migração, mudanças climáticas, entre muitos outros). Estimulando um interesse crescente nos setores acadêmicos, enquanto os governos também os introduziram, até certo ponto, em suas agendas políticas.

Assim, os processos de IS implementados pela Universidade Católica do Norte (UCN), desenvolvidos como um projeto de pesquisa aplicada (Lozada, 2014), no território da região de Antofagasta (Chile), levaram à incubação e aplicação da Inovação Social (Ricci, 2020) e de acordo com o modelo Multi Helix (MH).

Por outro lado, González (2009) destaca que os sistemas de inovação, relevantes do ponto de vista econômico ou social, operam em uma interface composta pela zona de encontro entre os subsistemas de universidades, indústrias baseadas no conhecimento e governos, que constituem as três pás da hélice. Outros autores incluem a sociedade civil como uma quarta lâmina, especialmente da perspectiva da integração do usuário, cunhando o conceito da Hélice Quádrupla (Gatica et al., 2015).

Por outro lado, os especialistas em Inovação Social acrescentam uma quinta lâmina: a dos empreendedores sociais (Gatica, 2016). Em suma, esse modelo promove a geração de articulações e alianças entre atores em três áreas estruturais (Universidade, Estado e Empresa), às quais, de acordo com o modelo MH, são adicionadas a sociedade organizada (usuários da inovação) e os empreendedores sociais (que, por sua vez, são cidadãos, habitantes, usuários), para formar conjuntamente um sistema dinâmico de inovação.

A hélice é uma metáfora adequada para evocar o que acontece quando várias pás giram em torno de um eixo, como em um moinho de vento, um cata-vento: um golpe é

transformado em energia, em movimento. Como em qualquer sistema, há uma propriedade emergente dinâmica, neste caso, a inovação.

A adaptação e a subsequente aplicação desse modelo (MH) à região de Antofagasta foram realizadas por meio de uma série de projetos interligados executados pela Universidad Católica del Norte (UCN), com financiamento do Fundo de Inovação para a Competitividade Regional (4 vezes), concedido por meio de um concurso do Governo Regional. Esses projetos, que foram premiados, foram implementados desde 2014 e foram fortemente orientados para a Inovação Social e o Empreendedorismo Social, com a intenção de gerar impactos sociais positivos em áreas priorizadas pelas Estratégias de Inovação e Desenvolvimento Regional.

Foi realizada uma série de ações, previamente analisadas e destinadas a cumprir os seguintes objetivos i) detectar iniciativas escaláveis de inovação social e empreendedorismo social vinculadas ao turismo de interesse especial em espaços locais, que tenham um agente propulsor (empreendedor) e com o apoio de uma das outras lâminas da multi-hélice; ii) criar 'núcleos de inovação da multi-hélice' em torno dessas iniciativas, reunindo as outras lâminas, que estão ausentes e não estão intervindo, bem como promovendo a interação com as que estão; iii) com base nas oportunidades de escala identificadas de forma colaborativa, são detectadas lacunas e planejadas ações visando à sustentabilidade das iniciativas; iv) são desenhados ou aprimorados modelos de gestão e de negócios (sustentabilidade) associados às iniciativas, e outras ações são realizadas para sua escala com a contribuição da hélice. Dessa forma, as inovações sociais são ampliadas em direção ao empreendedorismo, e as empresas sociais visadas são fortalecidas e consolidadas.

Um dos temas priorizados na Estratégia de Inovação Regional, com o qual vários núcleos de MH têm sido catalisados e promovidos pelo projeto, é o Turismo de Interesse Especial (SIT), que é uma forma de turismo baseada na identidade cultural e ambiental das regiões, valorizando a qualidade cênico-ambiental em relação direta com o que representa sua história social, contribuindo para o desenvolvimento econômico das comunidades locais. Assim, a intenção tem sido desenvolver o Turismo Sustentável como uma alternativa para diversificar a economia da região, que hoje depende quase que exclusivamente da mineração em larga escala e, além disso, devido às atuais condições de impacto nas atividades produtivas, com uma severa estagnação da atividade econômica devido à pandemia, a crise econômica tem levado à suspensão total ou parcial das atividades produtivas. O relatório da CEPAL (2020) identifica três grupos de setores de acordo com a magnitude dos efeitos da crise (forte, significativo e

moderado). Os setores mais afetados são o comércio atacadista e varejista; atividades comunitárias, sociais e pessoais; hotéis e restaurantes; atividades imobiliárias, comerciais e de aluguel; e manufatura. Para lidar com o impacto no desenvolvimento do turismo, a Região promoveu, por meio do Serviço Nacional de Turismo (SERNATUR), ações para desenvolver a marca turística regional, bem como para tornar visíveis e priorizar as rotas turísticas emergentes.

5 OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

5.1 OBJETIVOS

- Analisar os fatores determinantes no processo de intervenção do MS de inovação social com foco no Turismo de Interesse Especial (SIT) na Península de Mejillones como uma das áreas prioritárias de intervenção.
- Propor ações estratégicas teoricamente justificadas para fortalecer e validar intervenções em áreas naturais para melhorar seu funcionamento, competitividade e desenvolvimento produtivo.
- Enfatizar a importância do modelo de inovação social do MS para obter resultados nos territórios e com as comunidades, em uma proteção coerente do bem-estar e da proteção ambiental.

5.2 METODOLOGÍA

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa do tipo exploratória, dado seu caráter inovador em termos de pesquisa aplicada em turismo de interesse especial, além de ser um tema ainda incipiente em termos de inovação social, que serve para dar conta das interações de diferentes setores produtivos no território, por meio de argumentos científicos multidisciplinares evidenciados.

Por outro lado, é também uma pesquisa descritiva, pois fornece certos elementos que dimensionam as sinergias produtivas. A temporalidade deste estudo é diacrônica, que considerou a evolução do turismo de interesse, bem como o desenvolvimento da inovação social ao longo do tempo, com várias ações realizadas na Península de Mejillones (23°S), que é uma unidade morfológica muito particular do norte do Chile, com 60 km de comprimento, que se projeta 40 km em direção ao oceano a partir da costa norte do Chile, interrompendo a morfologia relativamente linear do litoral. Seus picos máximos atingem uma altura de aproximadamente 1.148 metros acima do nível do mar. No Morro Moreno. A raridade geomorfológica abriga um registro geológico e paleontológico de características

patrimoniais e de interesse científico internacional, importante para entender as variações climáticas globais durante o Quaternário. A morfologia da península consegue desviar os ventos e as correntes locais na área a oeste. Ela representa um dos principais centros de ressurgência no norte do país, o que, juntamente com a conformação geológica, permite que ela mantenha uma extraordinária biodiversidade de espécies marinhas e costeiras, bem como uma grande produtividade, especialmente de sua flora e fauna marinhas. Também constitui um ciclo virtuoso na cadeia alimentar de muitas espécies permanentes e migratórias, que utilizam a área para vários processos, como alimentação, reprodução e trânsito em seus ciclos migratórios. A parte sul da Península de Mejillones, o setor de Morro Moreno e seus arredores, faz parte de um Parque Nacional.

Foram utilizadas fontes secundárias de informação (principalmente artigos científicos) e fontes primárias, resultantes de várias intervenções, bem como workshops e oficinas participativas, no âmbito dos projetos realizados e/ou executados.

6 TURISMO E GESTÃO DE IMPACTOS

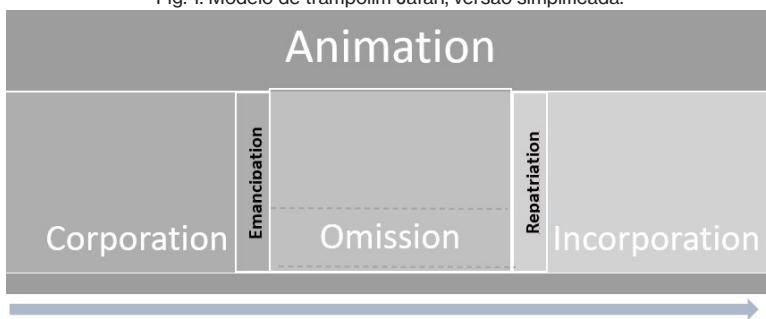
O turismo, em termos gerais, é um fenômeno que ocorre quando as pessoas se afastam de seu local habitual por um período limitado de tempo e podem dedicar tempo ao lazer e à diversão durante a viagem (Nash, 1996).

Na antropologia, o turismo tem sido analisado como um processo que inclui dois componentes fundamentais: a experiência da viagem (visitantes) e o trabalho/serviço (anfitriões) (Simonicca, 2007). De acordo com Nash (1996), os turistas e os turismos são gerados nas sociedades ou subsociedades de origem; depois vem o deslocamento para um lugar diferente do cotidiano, onde ocorre um “dar e receber” envolvendo os turistas e seus anfitriões. Por fim, os efeitos culturais dessa troca se espalham pelas respectivas sociedades e subsociedades de origem e destino.

Vários autores relacionam o desejo de viajar a condições de anomia e alienação nas sociedades modernas que enviam turistas (Jafari, 2007; MacCannell, 2003 [1976]; Cohen, 1988). Seres alienados buscariam o exótico para encontrar no Geist numinoso dos outros uma espécie de redenção para sua própria existência.

Jafari propôs em 1987 o que é conhecido como o “modelo de trampolim” do processo de turismo (veja a Fig. 1), segundo o qual o turista passa de um estado de “incorporação” ou pertencimento ao corpo social comum para um estado de “animação” no destino e, finalmente, ocorre a reincorporação à sua sociedade de origem. Enquanto o turista passa pela fase de animação, seu mundo de origem permanece em um estado de “omissão”.

Fig. 1: Modelo de trampolim Jafari, versão simplificada.



Fuente: Com base em Jafari, 2007.

A animação envolve uma busca por experiências e emoções memoráveis. Às vezes, a emoção se origina no cumprimento de marcos pessoais (participar de maratonas, remar com baleias, observar uma espécie, escalar picos etc.) ou na coleta de evidências da jornada - de ter estado lá - com a ilusão de comunicá-la a outras pessoas.

O patrimônio faz parte do *genius loci* dos territórios e oferece ícones para esse tipo de demanda, que é típico das sociedades contemporâneas, especialmente as mais avançadas, e se torna um importante impulsionador do desenvolvimento do turismo (Ballart & Juan-Tresserras, 2008). Isso permite que certos lugares se tornem destinos e concorram entre si para se diferenciarem (Kirshenblatt-Gimblett, 2001).

Os espaços locais convertidos em destinos podem ser afetados pelo constante fluxo e rotatividade de turistas em um estado de animação, o que determina uma adaptação do espaço local à demanda. Nesses locais, costuma haver uma “zona de fronteira turística” (Bruner, 2005), com maior contato entre anfitriões e hóspedes, e um setor de “bastidores”, onde ocorrem a vida cotidiana e as festividades locais, com acesso restrito aos turistas.

Esse fluxo de turistas pode, em última análise, gerar impactos positivos e negativos, razão pela qual o turismo é considerado um fenômeno duplo.

Impactos positivos potenciais	Ameaças potenciais
<ul style="list-style-type: none"> • - Emprego direto e indireto, renda. • - Investimento, efeito multiplicador. • - Revitalização de produtos culturais. • - Os lucros podem ser usados para financiar a gestão do patrimônio. • - Envolvimento da população e das autoridades locais na manutenção e na agregação de valor paisagístico ao destino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono de outras atividades produtivas. • - Adaptação do espaço local aos gostos do estrangeiro (neocolonização, imposição de padrões de comportamento). • - Reversão econômica (imperialismo, lucros obtidos por empresas estrangeiras). • - Encenação/banalização da cultura. • - Estereótipos. • - Homogeneização. • - Aumento dos preços. • - Gentrificação. • - Pressão sobre os recursos. • - Deterioração ambiental

Vários tipos de turismo podem ser agrupados de acordo com o fato de que buscam promover impactos positivos e, portanto, têm implicitamente uma intenção ética, como o turismo sustentável, o turismo responsável etc. Por sua vez, as tipologias de turismo baseadas em uma abordagem de produto podem ou não ser combinadas com aquelas que respondem a intenções éticas.

Partindo da agora famosa definição de Desenvolvimento Sustentável, fornecida pelo relatório Brundtland (1987), a sustentabilidade implica manter as condições atuais para as gerações futuras, o que significa evitar a degradação dos ativos existentes e garantir seu uso no futuro. A sustentabilidade pode ser associada ao conceito de “resiliência”, que se refere à capacidade de um sistema de absorver e se adaptar às mudanças, mantendo as relações entre seus componentes (Holling, 1973). A abordagem de desenvolvimento sustentável propõe que as pessoas não devem ser expulsas das áreas a serem conservadas, mas sim promover o uso relevante e respeitoso.

A sustentabilidade implica impactos positivos e limitação de impactos negativos em três dimensões: econômica, ambiental e sociocultural. Esses impactos devem ser compatíveis com o resultado final, que é a resiliência do socioecossistema, ou seja, que as mudanças incorporadas não impliquem a perda das condições atuais (qualidade da paisagem, serviços ecossistêmicos) para as gerações futuras. O turismo é um fator de mudança, de modo que a atividade turística será sustentável na medida em que permitir a continuidade do sistema socioecológico, o que implica que não haja perda dos elementos e das condições que permitem sua reprodução. Espera-se que esse processo de mudança não exceda a capacidade de continuidade e resiliência do sistema socioecológico convertido em um destino (del Campo, 2009).

Por outro lado, as medidas de conservação que reduzem ao extremo as possibilidades de mudança no sistema geram fossilização ou congelamento artificial do sistema, o que corresponderia a uma “continuidade insustentável”, pois desnatura o sistema e impede suas adaptações. Ao mesmo tempo, uma mudança excessiva pode implicar uma ruptura com os mecanismos que permitem sua reprodução (por exemplo, tradições), o que corresponderia a uma “mudança insustentável”.

O economista David Throsby ressalta que o turismo sustentável é aquele que evita a degradação dos lugares e de seus valores. “Em vez de procurar extrair lucros de curto prazo da exploração da demanda turística, ele teria como objetivo conservar e aprimorar as próprias atrações culturais e ambientais que levaram os turistas até lá em primeiro lugar” (2001, p. 147). A degradação dessas atrações pode ser vista como uma perda de capital.

Mas o turismo, para ser sustentável, também deve ser satisfatório para os diferentes agentes envolvidos na atividade turística (principalmente turistas e população anfitriã), dentro de uma determinada área que foi ativada como destino. Não basta que haja resiliência do socioecossistema, mas também é necessário que o turismo seja satisfatório para as partes ao longo do tempo, o que funciona como uma espécie de mecanismo de controle.

Em suma, o turismo sustentável busca atender às necessidades dos visitantes, do setor, do meio ambiente e das comunidades anfitriãs, gerando benefícios econômicos que são distribuídos entre as empresas e os habitantes do destino, colocando a serviço dos visitantes e dos habitantes locais as atrações, os serviços e a infraestrutura disponíveis no destino, ao mesmo tempo em que toma o cuidado de evitar impactos negativos sobre o meio ambiente e o contexto sociocultural dos anfitriões.

De acordo com a UNWTO (2005b), as diretrizes e práticas de gerenciamento do desenvolvimento do turismo sustentável são aplicáveis a todas as formas de turismo em todos os tipos de destinos, incluindo o turismo de massa e os vários segmentos de turismo de nicho. Atualmente, a sustentabilidade de destinos e produtos funciona como uma ferramenta de marketing (Blancas, 2010).

Uma análise da literatura especializada identifica uma série de recomendações para a gestão do turismo sustentável que promove seus impactos positivos e minimiza as ameaças:

- a) Devem ser realizados estudos de capacidade de carga ou de capacidade de carga e de impacto no turismo.
- b) O turismo deve ser planejado e organizado.
- c) Deve haver uma estrutura institucional que regule, controle, monitore e apoie a gestão.
- d) Os setores de turismo e patrimônio devem trabalhar de forma competente e colaborativa.
- e) O desenvolvimento do turismo em todas as suas fases deve ser participativo (governança local).
- f) Os tipos de turismo/turistas relevantes para as condições do destino devem ser direcionados.
- g) A população deve ser adequadamente informada e conscientizada sobre como cuidar do patrimônio.
- h) Devem estar disponíveis ferramentas para avaliar a conformidade com o planejamento.

- i) Os lucros do turismo devem ser revertidos para a população local e seu patrimônio.
- j) Além de todos os itens acima, o turismo deve atingir certas metas mínimas:
 - o Satisfação dos turistas e da população local.
 - o Continuidade/aumento do valor do destino; as condições que possibilitam os benefícios derivados de seu uso são mantidas.

7 GERENCIAMENTO DE HUB MULTI-HÉLICE NO TURISMO

O crescimento das iniciativas que se articularam como núcleos de inovação social, impulsionadas pelo projeto Inovação Social em Turismo de Interesse Especial da UCN, tem aumentado significativamente e, ainda mais evidente, são aquelas que têm se dedicado ao turismo de interesse especial e representativo da Região de Antofagasta.

Ao mesmo tempo, os núcleos com projetos nessas articulações - IS e Turismo de Interesse Especial - são, sem dúvida, uma atividade ainda incipiente em quase toda a região e que está em franco crescimento, tendo tido um forte estímulo do Estado para promover a diversificação da economia regional, em um momento de contração da indústria de mineração devido aos baixos preços internacionais do cobre. O único destino consolidado na região é San Pedro de Atacama, uma pequena cidade adjacente a imponentes vulcões andinos, como o Lulllaillaco, que recebe aproximadamente 500.000 turistas por ano. O alto número de visitantes está afetando a qualidade da experiência no oásis e nas atrações mais visitadas dos arredores, como os gêiseres de Tatio ou a lagoa Cejar. Em contraste, os pampas, a costa e outros oásis na parte superior da região são incipientemente desenvolvidos para o turismo, apesar de terem atrações importantes, como geoglifos gigantes, antigas salitreiras (uma delas, em María Elena, ainda em funcionamento), cemitérios históricos, igrejas coloniais, céus ideais para observação de estrelas, praias adequadas para esportes aquáticos e um litoral onde a fauna marinha pode ser vista, com o deserto mais seco do mundo como pano de fundo.

8 PROPRIEDADE NACIONAL PROTEGIDA (PNP) PENÍNSULA DE MEJILLONES

O PNB é um local prioritário para a conservação da biodiversidade, localizado na região de Antofagasta. O local cobre uma área de 7.215,18 hectares. Representa um dos principais centros de ressurgência costeira (fenômeno oceanográfico que consiste na subida de massas de águas profundas - ressurgência - de substâncias ricas em nutrientes) no norte do país, o que, juntamente com a conformação geológica, permite a manutenção de uma extraordinária biodiversidade de espécies marinhas e costeiras, bem como uma

grande produtividade marinha. Isso constitui um ciclo virtuoso na cadeia alimentar de muitas espécies permanentes e migratórias, que utilizam a área para vários processos, como alimentação, reprodução e trânsito em seus ciclos migratórios. Além disso, a maioria dos recursos culturais e naturais está concentrada no setor sul da península, constituindo assim um ambiente privilegiado onde a vida dos primeiros habitantes costeiros do norte foi projetada, há 10.000 anos, para os pescadores e coletores, pessoas do mar - que até hoje se beneficiam positivamente do ambiente marinho.

As ações colaborativas também são integradas com as comunidades costeiras locais, especialmente aquelas representadas por famílias de pescadores, marisqueiras e coletores de terra, que já desenvolvem um processo permanente de conservação, proteção e cuidado dos recursos naturais marinhos e terrestres, ao mesmo tempo em que viabilizam suas tradições culturais. Esse grupo já participa como um núcleo de inovação social, integrando processos de desenvolvimento com experiências que têm proporcionado resultados importantes, especialmente para seus membros, que têm desenvolvido um processo constante de análise da promoção produtiva de seu território, integrando vários componentes que conseguiram decifrar e integrar em suas ações sociais (Barragán Muñoz & Chica Ruiz, 2015; Bejarano, 2011). Esses processos confirmam as ações da comunidade e a relevante tutela e proteção do PNB; o fortalecimento dos valores naturais do território (espécies em estado de conservação: flora e fauna), a gestão eficiente de uma área de manejo com seu plano de manejo anexo e a exploração baseada na conservação dos recursos bentônicos presentes em um setor geográfico definido, além de outras ações de capacitação contínua.

9 RESULTADOS (ANÁLISE)

Por ser um processo de intervenção que está sendo desenvolvido atualmente no território da região de Antofagasta, não podemos indicar resultados finais que, devido às ações atuais que estão sendo desenvolvidas, estejam certamente alinhados com os objetivos de desenvolvimento produtivo. Certamente podemos indicar que surgiu com segurança a geração de acordos substantivos e colaborativos com instituições públicas e privadas, bem como com atores locais, reconhecidos como o núcleo do SI, o que permitiu o fortalecimento de sinergias, bem como a entrega de recursos para o fortalecimento dos processos de empreendedorismo social, além de gerar uma articulação permanente com autoridades governamentais, municípios e outros atores sociais.

Um resultado importante foi a elaboração de um Guia de Campo, representativo da Região de Antofagasta e manual do usuário para o desenvolvimento de atividades

turísticas com contribuição científica para fortalecer a pesquisa interdisciplinar, a proteção e a proteção, a diversificação produtiva com a promoção do turismo de interesse especial (SIT) e de base comunitária.

No Chile, o conceito TIE foi desenvolvido e é amplamente aplicado, o que implica o desenvolvimento de itinerários “personalizados”, ou seja, projetados para as necessidades de cada turista, evitando a comercialização em massa. O turista de interesse especial busca atividades recreativas em contato direto com a natureza e o patrimônio cultural, com uma atitude e um compromisso de conhecer, respeitar, desfrutar e participar da conservação dos recursos naturais e culturais (Bigné, Font, Andreau, (2000)).

10 CONCLUSÕES DO PROCESSO INICIADO

Destacamos a importância da integração de modelos de inovação social no turismo, além dos objetivos de desenvolvimento sustentável no planejamento territorial, considerando não apenas os impactos econômicos, mas também os ambientais e, principalmente, os socioculturais, para os quais é fundamental a integração das comunidades como atores e sujeitos com participação em todas as etapas necessárias para a idealização, criação e implementação rumo ao EIT.

Graças às incipientes ações vinculadas ao desenvolvimento do turismo de EI, aos cursos e seminários realizados, para promover o turismo sustentável na Região, de forma associativa e com base no uso das riquezas naturais dos ecossistemas. Cabe ressaltar que a preocupação com o uso sustentável dos recursos paisagísticos. A contribuição dessa gestão tem sido articular os propósitos de desenvolvimento e diversificação produtiva com o apoio institucional e acadêmico, além de colaborações internacionais.

O compromisso com os SIT tem sido uma ferramenta importante para que as comunidades locais e rurais - geralmente esquecidas pelo atual modelo de desenvolvimento - defendam seus territórios de ameaças como, por exemplo, a especulação imobiliária e a perda da identidade cultural.

As comunidades dos territórios da Região aspiram estar preparadas para o momento em que as rotas turísticas incipientes (Rota dos Changos, Rota dos Símbolos, Rota dos Andes, Rota dos Símbolos) finalmente lhes permitam se organizar em um processo significativo de transformação produtiva e melhoria dos serviços. Para esses objetivos, a articulação de várias partes interessadas em torno de polos de inovação e empreendedorismo social é uma oportunidade que pode permitir que as comunidades enfrentem riscos e acessem benefícios coletivamente.

Por fim, as iniciativas de IS promovidas pela UCN levaram a articulações entre diferentes clusters de inovação. No caso da articulação territorial dos núcleos da Orla

Costeira, essas articulações serviram para reunir e dialogar com sucesso com as autoridades regionais. Por sua vez, a articulação dos núcleos relacionados ao tema do turismo permitiu, por exemplo, que os empresários do setor turístico da região conhecessem os produtos oferecidos pelos incipientes prestadores de serviços turísticos (pescadores, marinheiros) que operam na Península de Mejillones e estivessem interessados em levar turistas até eles, para promover novos destinos emergentes.

Por fim, a pesquisa aplicada, ainda em desenvolvimento, sem dúvida forneceu resultados importantes, especialmente para as comunidades, que se moveram eficientemente por um processo constante de análise do desenvolvimento produtivo, integrando vários componentes que conseguiram decifrar e integrar em suas ações sociais (Barragán Muñoz; Chica Ruiz, (2015); Bejarano, (2011). Confirma as ações das comunidades e a proteção relevante dos territórios; a visibilidade dos componentes naturais (espécies em estado de conservação: flora e fauna), a elaboração de uma área de gestão eficiente com um plano de gestão e exploração anexado baseado na conservação dos recursos bentônicos presentes em um setor geográfico delimitado, além de propor a delimitação da zona de pesca industrial, especialmente a pesca de arrasto, e outras ações de treinamento contínuo.

A metodologia, produto de pesquisa aplicada, permite transformar o conhecimento teórico e integrá-lo a conceitos práticos e alcançar o desenvolvimento de protótipos, até chegar a produtos relevantes para a Inovação Social. Sem dúvida, confirma-se que, para uma elaboração coerente desses conceitos, é necessário contar com a participação dos atores sociais (agente propulsor, núcleos de inovação social), bem como das demais instituições que compõem o MS, a fim de responder às reais necessidades da sociedade. As condições para uma estreita colaboração entre o meio acadêmico e outras instituições do MS podem gerar um promissor valor agregado para a sociedade como um todo, bem como a criação de novos processos e/ou produtos.

Em última análise, a contribuição para esse processo foi observar e articular os diversos atores envolvidos, bem como catalisar ações e apoio institucional para convocar com sucesso o diálogo com as autoridades regionais.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez-González, L., García-Rodríguez, N., Sanzo-Perez, M. J., & Rey-García, M. (2017). Análisis multidimensional del concepto de innovación social en las organizaciones no lucrativas españolas. Evidencias prácticas. *Revista Española Del Tercer Sector*, 36(II), 23–48.

Ballart, J. & Juan-Tresserras, J. (2008). *Gestión del patrimonio cultural*. Ariel Patrimonio, cuarta edición, Barcelona. Primera edición en 2001.

- Barbieri, J; Vasconcelos, I; Andreassi, T; Vasconcelos, F. (2010) Inovação e sustentabilidade: novos modelos e proposições. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 50, n. 2, p. 146-154.
- Barragán Muñoz J. M.; Chica Ruiz J. A., (2015), Participación ciudadana en la gobernanza de los espacios naturales protegidos de Andalucía: el caso del Parque Natural Bahía de Cádiz. *Geographicalia*.
- Bejarano, J.F., (2011). La gestión compartida en los espacios naturales protegidos. Análisis sociológico de la participación ciudadana en Doñana. Tesis doctoral dirigida por Carmen Sanz López y Adolfo José Torres Rodríguez. Granada, Universidad de Granada, 591 p.
- Bigné, J., Font, X. & Andreau, L. (2000). "Marketing de Destinos Turísticos: Análisis y Estrategias de Desarrollo". España, ESIC Editorial, pp. 45-73.
- Bigné, J., Font, X. & Andreau, L. (2000). "Marketing de Destinos Turísticos: Análisis y Estrategias de Desarrollo". España, ESIC Editorial, pp. 45-73.
- Blancas, F. et al. (2010). "Indicadores Sintéticos de Turismo Sostenible: Una Aplicación para los Destinos Turísticos de Andalucía". *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 11, pp. 85 a 118.
- Borrini-Feyerabend, G., Dudley, N., Jaeger, T., Lassen, B., Pathak-Broome, N., Phillips, A. y Sandwith, T., 2015. *Gobernanza de áreas protegidas: de la comprensión a la acción*. Gland, Suiza, UICN (Nº 20 Serie Directrices buenas prácticas en áreas protegidas), XVI + 123 pp.
- Bruner, E. (2005). *Culture on Tour: Ethnographies of Travel*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cajaiba-Santana, G. (2014): "Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework", *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 82, p. 42-51.
- CEPAL, (2020). "Informe Especial COVID-19 No 4: Las empresas frente a la COVID-19: emergencia y reactivación". Pag. 1-24.
- Cohen, E. (1988). "Authenticity and Commoditization in Tourism". *Annals of Tourism Research*, 15, pp. 371-386.
- Comisión Nacional del Medio Ambiente (Región de Antofagasta), 2008, Estudio de Línea Base de la Biodiversidad Marina del Sitio Prioritario Península de Mejillones.
- Cote, L.A., (2020). *Patrimonialización y uso turístico de las artesanías en Santander, Colombia* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Chang, H. (2010). "El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa". *Revista Nacional de Administración*, 1 (1) :85-94 Enero-Junio, 2010. Costa Rica.
- Chang, H. (2010). "El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa". *Revista Nacional de Administración*, 1 (1) :85-94 Enero-Junio, 2010. Costa Rica.
- Chanquey, Yenifer, Lagos, Natalia, & Llanco, Carolina. (2021). Análisis del crecimiento económico en función del turismo en Chile, periodo 2000-2018. *Revista interamericana de ambiente y turismo*, 17(1), 34-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-235X2021000100034>
- Christensen, C.M., Baumann, H., Ruggles, R., Sadtler, T.M., (2026), "Innovación disruptiva para el cambio social". *Harvard Business Review*, 84(12), 58-65.

De Oliveira Mazzuoli V., De Faria Moreira Teixeira G., (2015). La protección jurídica del medio ambiente en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Ius Humani. Law Journal. Revista de Derecho*. <https://doi.org/10.31207/ih.v4i0.65>. Vol. 4 (2014/2015), págs. 193-226.

Del Campo, A., (2009). La autenticidad en el turismo comunitario. Tradición, exotismo, pureza, verdad. En Ruiz, E. & Vintimilla, M. (Coord.) *Cultura, comunidad y turismo. Ensayos sobre el turismo comunitario en Ecuador*. Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 41-116.

Echevarría, J. (2008). El Manual de Oslo y la innovación social. *Arbor*, 184(732), 609–618. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.210>

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), pp.109-123.
Faulkner, W. & Senker, J. (1994) Making Sense of Di-versity-Public-Private Sector Research Linkage in 3 Technologies. *Research Policy*, 23 (6) pp.673-695

Etzkowitz, H. & Zhou, C. (2006): “Triple Helix twins: innovation and sustainability”, *Science and Public Policy*, vol. 33, 1, pp. 77-83.

Etzkowitz, H. (1989): “Entrepreneurial Science in the Academy: A Case of the Transformation of Norms”, en *Social Problems*, vol. 36, 1, pp. 14-29

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix: University – Industry – Government relations: a laboratory for knowledge based regional development. *EASST Review*, 14(1), 14-19.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1998). The endless transition: a “Triple Helix” of university-industry-government relations, Introduction to a Theme Issue. *Minerva*, 36, 2003-208.

Gatica, S. (2016). *Innovación Social: Hacia una nueva aproximación del rol del Estado*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Innovación para el Desarrollo.

Gatica, S.; Soto, W. y Vela, D. (2015). *Ecosistemas de Innovación Social: El caso de las Universidades de América Latina*. Santiago de Chile, COLAB-ASHOKA-SURA.

González de la Fe, T. (2009). “El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico”. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXXV 738 julio-agosto.

Hiwasaki, L. (2006). “Community-Based Tourism: A Pathway to Sustainability for Japan’s Protected Areas”, *Society & Natural Resources*, 19:8, 675-692.

Holling; C. S., (1973). “Resilience and Stability of Ecological Systems”. *Annual Review of Ecology and Systematics* Vol. 4, pp. 1-23.

Jafari, J. (2007). Modelos del turismo: los aspectos socioculturales. En Lagunas, D. (coord.) *Antropología y turismo: claves culturales y disciplinares*. PLAZA Y VALDES, México.

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2001). “La cultura de les destinacions: teoritzar el patrimoni”. *Revista d’Etnologia de Catalunya*, 19, pp 44-61.

Kirwan, J.; Ilbery, B.; Maye, D. y Carey, J. (2013): “Grassroots social innovations and food localization: An investigation of the Local Food programme in England”. *Global Environmental Change*, vol. 23, n. 5, p. 830-37.

Leydesdorff, L. (2003): “The mutual information of university - industry – government relations: An indicator of the Triple Helix dynamics”, *Scientometrics*, vol. 58, 2, pp. 445-467

- Leydesdorff, L. y Meyer, M. (2006): "Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems: Introduction to the special issue", *Research Policy*, vol. 35, 10, 2006, pp.1441-1449
- Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de La Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1).
- MacCannell, D. (2003). *El Turista*. Editorial Melusina, Barcelona. Primera edición en inglés, 1976.
- Marques, C.S.; Gerry, C.; Diniz, F. y Ferreira, A.L. (2012): "Social innovation: determinants of the demand for high-quality institutional care by the elderly". *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, vol. 2, n. 2, p. 186-202.
- Miranda, E; Figueiredo, P. (2010) Dinâmica da acumulação de capacidades inovadoras: evidências de empresas de software no Rio de Janeiro e em Sao Paulo. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 50, n. 1, p. 75-93, 2010.
- Mulgan, G; Tucker, S. Ali, R; Sanders, B. (2007). «Social Innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated.». Oxford. Said Business School. Consultado el 17 de abril de 2017.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation* National Endowment for Science, Technology and the Art.
- Naciones Unidas. (2019). Informe de los objetivos del desarrollo sostenible. Informe de Los Objetivos Del Desarrollo Sostenible 2019, 64. Retrieved from https://ods.org.mx/docs/doctos/SDG_Report2019_es.pdf
- Nash, D. (1996). *Anthropology of Tourism*, New York: Pergamon, 204 págs.
- Nicholls, A.; Murdock, A. (2012): "The nature of social innovation". En *Social innovation*: Springer.
- Nicholls, A.; Simon, J.; Gabriel, M.; Whelan, C. (2016): *New frontiers in social innovation research*. Ed. Springer.
- OMT, (1997). *Guía para el Desarrollo y Uso de Indicadores de Turismo Sostenible*.
- OMT, (2000). *Taller de indicadores de sostenibilidad en turismo para los países de Sudamérica (Informe Final)*, Villa Gesell, Argentina, 25-27 de octubre de 2000.
- OMT, (2003). *El Turismo Rural en las Américas y su contribución a la creación de empleo y a la conservación del patrimonio*. Madrid.
- OMT, (2004). *Indicators of sustainable development for tourism destinations: a guidebook*.
- OMT, (2005a). *Indicadores de desarrollo sostenible para los destinos turísticos - Guía práctica*. Impreso en Madrid, España.
- OMT, (2005b). *Taller Regional para Países Andinos sobre Indicadores de Sostenibilidad en Destinos Turísticos (Informe Final)*, Rurrenabaque – San Buenaventura, Bolivia, 10 – 14 de julio de 2005.
- Parra Cortés, R. (2018). La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista de Derecho Ambiental*, (10), pp. 99 - 121. doi:10.5354/0719-4633.2018.52077
- Planas Serralta, Lenia M, & Fernández de Lucio, Ignacio. (2018). Primeras estrategias regionales de innovación en Chile. *Journal of technology management & innovation*, 13(2), 69-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242018000200069>

- Pol, E.; Ville, S. (2009). Social innovation: buzz word or enduring term? *The Journal of Socio-Economics*, 38 (6), p. 878-885.
- Ramírez, A., Villablanca, R., (2015), *DIAGNÓSTICO PENÍNSULA DE MEJILLONES Documento de trabajo N°1 Comité Público para la Gestión Integrada de la Península de Mejillones*. DOI: 10.13140/RG.2.2.16331.69926.
- Ricci, E., (2020), “Da psicologia à inovação social: promovendo o bem-estar da comunidade”. Em *Investigações Conceituais, Filosóficas, Históricas e Empíricas da Psicologia*. Ed. Atena. Brasil.
- Ricci, E., (2021) (Editor). *Innovación Social. Itinerarios y Experiencias*. Ediciones Universidad Católica del Norte (UCN).
- Ricci, E., Concha, R., (2018), *Innovación Social. Consolidación Modelo Multihélice en la Región de Antofagasta*. Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Robles, S.; Ballina, F., (2012) “Diseño y validación de un modelo de triple hélice para impulsar la innovación, el desarrollo tecnológico y la competitividad de la micro y pequeña empresa en los municipios de Torreón, Gómez Palacio y Lerdo Área de investigación”: *Administración de la micro, pequeña y mediana empresa*. en XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, octubre 3-5, México.
- Romano Velasco J., (2018), *Desarrollo sostenible y paisaje. Ciudades* DOI: 10.24197/ciudades.07.2002.29-39
- Ruiz, E. & Vintimilla, M. (Coord.) (2009). *Cultura, comunidad y turismo. Ensayos sobre el turismo comunitario en Ecuador*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Simonicca, A. (2007). Conflicto(s) e interpretación: problemas de la antropología del turismo en las sociedades complejas. En Lagunas, D. (coord.) *Antropología y turismo: claves culturales y disciplinares*, PLAZA Y VALDES, Madrid (Impreso en México), pp. 27-46.
- Stronza, A., (2001). “Anthropology of tourism: Forging New Ground for Ecotourism and Other Alternatives Annu”. *Rev. Anthropol.* 30: 261-283.
- Tresserras, J. (2006). *Gestión pública privada del turismo cultural y el desarrollo comunitario*. VIII Congreso Nacional de Turismo II Congreso Internacional de Investigación Turística, Monterrey (NL, México) – junio.
- UN (1987). *Our Common Future: Brundtland Report*.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*.
- UNESCO (2011). *Operational guidelines for the implementation of the World Heritage Convention*. Intergovernmental Committee for the protection of the World Cultural and natural Heritage, World Heritage Centre.
- van der Have, Robert P. & Rubalcaba, Luis, 2016. “Social innovation research: An emerging area of innovation studies?” *Research Policy*, Elsevier, vol. 45(9), p. 1923-1935.
- Westley, F. y Antadze, N. (2010). *Making a Difference. Strategies for Scaling Social Innovation for Greater Impact*. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 15(2), 1-19. Recuperado de: https://www.innovation.cc/scholarly-style/2010_15_2_2_westley-antadze_social-innovate.pdf

CAPÍTULO 17

UMA PERCEPÇÃO DO FAZER A FEIRA CONSTRUÍDA A PARTIR DA PRÁTICA ETNOGRÁFICA¹

Data de submissão: 12/07/2023

Data de aceite: 24/07/2023

Marina Ramos Neves de Castro²

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/6636359546031674>

RESUMO: Discutir a etnografia a partir de sua prática tendo como objeto quase sete anos de pesquisa - de agosto de 2011 a janeiro de 2018 - em um espaço urbano, uma feira, localizada em Belém do Pará, Amazônia brasileira. Procuramos colocar em evidência como ocorreu a construção do processo etnográfico feito on footing (LEE E INGOLD, 2006; CASTRO, 2021b), a partir de uma observação de perto e de dentro (GEERTZ, 1989) daqueles elementos e conteúdos (SIMMEL, 2006) que conformam a feira enquanto tal:

¹ Artigo advindo de tese de doutoramento defendida em 2018 no PPG de Antropologia da UFPA. Trabalho apresentado no XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, no GT de Narrativas etnográficas das e nas metrópoles contemporâneas: desafio e perspectivas.

² Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará, 2018. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia e da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará. Líder do grupo de pesquisa Socialidades, Intersubjetividades e Sensibilidades Amazônicas (SISA), nessa universidade.

as pessoas e as coisas materiais e imateriais na sua concretude, as sensibilidades de todas as ordens; aquilo que a partir do pensamento de Merleau-Ponty (1945; 1985), seria a carne do mundo. Entrar na carne daquele mundo, e observar de que maneira essa carne se conforma; de que maneira ela dá corpo e vida à feira, e, assim, acaba por conformar o objeto de pesquisa do pesquisador a partir de sua própria prática etnográfica; experiência esta de ser afetado (FAVRE-SAADE, 2012), de cair no mundo da vida - (Lebenswelt) (Husserl, 2006) e ser completamente envolvido pelas circunstâncias do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia Sensorial. Sensibilidades. Feira.

A PERCEPTION OF DOING THE GAIT BUILT FROM THE PRACTICAL ETHNOGRAPHIC

ABSTRACT: To discuss the ethnography from its practice having as object nearly seven years of research from August 2011 to January 2018 - in an urban space, a fair, located in Belém do Pará, Brazilian Amazon. We try to put into evidence the construction of the ethnographic process made on footing (LEE AND INGOLD, 2006; CASTRO, 2021b), from a close in and deep observation (GEERTZ, 1989) of those elements and contents (SIMMEL, 2006) that make up the fair as such: people and material and immaterial things in their concreteness, the sensitivities of all orders; which from the thought of Merleau-Ponty (1945, 1985), would

be the flesh of the world. Enter the flesh of that world, and observe how that flesh conforms itself; in what way it gives body and life to the fair, and thus, ends up conforming the research object of the researcher from his own ethnographic practice; the experience of the to be affected (FAVRET-SAADA, 2012), to fall into the world of the life - (Lebenswelt) (Husserl, 2006) and to be completely involved by the circumstances of the field.

KEYWORDS: Sensorial Ethnography. Sensitivities. Market.

1 INTRODUÇÃO

A feira da qual falamos neste trabalho não se limita a um espaço; mas atravessa espaços socioculturais e temporais se conformando através de interações múltiplas e contínuas conformando sociações; assim a compreendemos enquanto uma forma social, a forma-feira (CASTRO, 2017). Para compreendê-la dessa maneira, partimos de Simmel, que entende forma social como o resultado de um processo que se constrói, ininterruptamente, através das relações, das interações, que se estabelecem entre os mais diversos elementos e conteúdos (SIMMEL, 2006), presentes num dado contexto.

Acompanhando esse pensamento, propomo-nos a pensar a feira de maneira não convencional, e sim por meio de uma estratégia formista, uma estratégia simmeliana, que compreende o conteúdo e/ou a forma-conteúdo, enquanto elementos que contribuem para a conformação da feira enquanto tal. Desta maneira, conteúdo e forma se alteram de acordo com as (com)formações que conformam a feira, o que, em nosso entendimento contribui para o desencadeamento e consolidação de reciprocidades.

Procuramos colocar em evidência como ocorreu a construção do processo etnográfico feito on footing (LEE E INGOLD, 2006; CASTRO, 2016b), a partir de uma observação de perto e de dentro (GEERTZ, 1989) daqueles elementos e conteúdos (SIMMEL, 2006) que conformam a feira enquanto tal: as pessoas e as coisas materiais e imateriais na sua concretude, as sensibilidades de todas as ordens; aquilo que a partir do pensamento de Merleau-Ponty (1945; 1985), seria a carne do mundo. Entrar na carne daquele mundo, e observar de que maneira essa carne se conforma; de que maneira ela dá corpo e vida à feira, e, assim, acaba por conformar o objeto de pesquisa do pesquisador a partir de sua própria prática etnográfica; experiência esta de ser afetado (FAVRE-SAADE, 2012), de cair no mundo da vida - (Lebenswelt) (Husserl, 2006) e ser completamente envolvido pelas circunstâncias do campo. 2. Estratégias de campo (ou Estratégias etnográficas) Em parte, esta pesquisa se fez andando. Andando e coletando imagens, odores, sabores, ruídos, tatos, falas; coletando também percepções, sensações, sentidos e tentando perceber aquilo que sentimos e não percebemos; àquilo que nos leva a um lugar e não a outro; àquelas sensações que chamamos de intuição

quando nos são percebidos, mas que muitas deles não conseguem o ser; no entanto, são elas, essas informações que o corpo sente, a mente percebe, mas pode escapar da objetividade de uma mente (com)formada na cultura ocidental, na academia, na mente de um etnógrafo.

2 ESTRATÉGIAS DE CAMPO (OU ESTRATÉGIAS ETNOGRÁFICAS)

Em parte, esta pesquisa se fez andando. Andando e coletando imagens, odores, sabores, ruídos, tatos, falas; coletando também percepções, sensações, sentidos e tentando perceber aquilo que sentimos e não percebemos; àquilo que nos leva a um lugar e não a outro; àquelas sensações que chamamos de intuição quando nos são percebidos, mas que muitas deles não conseguem o ser; no entanto, são elas, essas informações que o corpo sente (CASTRO, 2021c), a mente percebe, mas pode escapar da objetividade de uma mente (com)formada na cultura ocidental, na academia, na mente de um etnógrafo.

Andando e “fazendo a feira” pretendo escapar da lógica logicizante. Assim, eu acreditada que, ao andar, ao caminhar, ao ouvir, ao sentir, era preciso valorizar as sensações, aquilo que não conseguíamos, eu e meus interlocutores ou estudados, externalizar de maneira racional, objetiva, ou que fizesse algum sentido a essa lógica ocidental que conforma nossa própria forma de ver o mundo. Exatamente como o não-antropólogo, a pessoa que vai à feira para “fazer a feira”, faz buscando o melhor produto por meio dessa disposição, ou disponibilidade, sensorial, por meio da interação, cultivando as reciprocidades.

Andar pela feira “fazendo a feira”, numa etnografia on foot. Isso talvez resuma minha abordagem, afinal, procurei sempre andar, parando aqui e ali, e me predispondo a conversar com todos e todas, ouvindo histórias de vida e procurando compreender como a feira é sentida, percebida, vivida e construída na sua vida cotidiana. Ia a feira para “fazer a feira” e assim, efetivamente, justificativa minha aproximação para introdução do diálogo, para minha apresentação ao feirante e, também, para comprar o que de melhor a feira podia me oferecer, suprimindo minha despesa e proporcionando a alimentação necessária para a família. Além do que, para mim, era mais barato comprar na feira do Guamá do que em qualquer outra feira de Belém, mesmo na do Ver-o-Peso, como observou dona Raimunda, “*Aqui mana, é muito mais barato. Não dá nem pra comparar!*”³ ao comprar goma para goma para fazer tapiocinha, do seu Mário.

³ Dona Raimunda é moradora do bairro desde a infância, aparenta ter mais de 60 anos, e faz salgados e doces por encomenda. Em entrevista realizada no dia 14 de Janeiro de 2017 faz questão de deixar claro que a feira do Guamá é mais barata que a do Ver-o-Peso e utiliza como exemplo a cuba de 30 ovos que naquele dia, no Guamá, ela estava comprando a R\$8,50 enquanto que no Ver-o-Peso, de onde ela acabara de vir, estava custando R\$13,00; e no supermercado cerca de R\$17 reais.

Para me ajudar a registrar meu estar no campo habituei-me a andar, sempre, com um pequeno gravador pendurado ao pescoço; em meu entendimento isso habituaría a mim e ao outro, o frequentador da feira, àquele aparelho, afastando aos poucos qualquer estranhamento ou impedimento entre mim, ele e o gravador. De fato, com minha frequência na feira, isto aconteceu de maneira mais rápida e tranquila do que imaginei, e eu me sentia à vontade utilizando aquele aparelho sempre ligado. Acredito que o mesmo acontecia com meus interlocutores. Quando, por vezes, principalmente em um primeiro encontro, meu interlocutor notava o aparelho, ou eu notava que o feirante o tinha observado, achando aquilo estranho, eu me logo explicava que eu utilizava aquilo porque eu conversava com muita gente por ali, e as vezes esquecia “naturalmente”, pois não conseguia gravar/recordar tudo o que eu havia conversado; desta maneira o gravador me ajudava a relembrar.

Usava também uma câmera fotográfica que, vez ou outra pedia para registrar um feirante ou mercadoria, algo que me interessasse, ou mesmo o próprio contexto, sem que nada tivesse, particularmente me chamado atenção; além de registrar a própria vivência do momento. Vez por outra também levava uma câmera de filmar; o que me permitiu filmar algumas performances como a do tratamento de peixes por um ou outro peixeiro, a do tratamento de carne por um açougueiro, a composição de um buquê; a lavagem da feira. Mas também filmei a banalidade do andar pela feira, meu mero andar pela feira; fiz isto com a permissão de cada um deles que se deixaram registrar.

Não usei caderneta, caderno ou papel e caneta para fazer alguma anotação, pois me sentia mas livre para dar minha atenção ao meu interlocutor, para comprar mercadorias, para cumprimentar e tocar em alguém, para carregar minha sacola de feira; com minhas mãos livres me sentia mais a vontade para estabelecer uma relação contínua com minha atenção toda voltada a meu interlocutor e ao meu entorno. Efetivamente eu acreditava que qualquer parada para tomar nota acabaria interferindo na construção de minha relação com aquele a quem eu queria uma aproximação.

Outro procedimento importante que utilizei foi, logo na saída do campo, transcrever aquilo que eu tinha vivenciado. Desta maneira, não somente anotava por escrito aquilo que o gravador tinha registrado, mas registrava, principalmente, as minhas impressões, aquilo que, costumeiramente, era difícil colocar no papel; ou seja, tudo o que eu havia vivido naquelas últimas horas na feira estava mais vivo em mim; as impressões, as sensações, os odores, as imagens, os sentidos estavam ali mais vivos em mim, tudo ainda estava mais intenso em meu corpo e em minha mente, tentar registrar e expressar aquela vivência seria importante para uma compreensão e interpretação dos fenômenos vivenciados.

Procurei colocar em evidência meu objeto de estudo, as sensações, os sentidos e o gosto que encontrei na feira ao lá chegar; procurei evidenciar através de minha etnografia (GEERTZ, 1989; PEIRANO 1995; 2006) aqueles elementos e conteúdos que conformam a feira enquanto tal, as pessoas e as coisas materiais e imateriais na sua concretude, as sensibilidades de todas as ordens; aquilo que, acredito, seria a carne do mundo (Merleau-Ponty, 1945; 1985) que dá corpo e vida à feira.

3 FAZENDO A FEIRA

Em um sábado qualquer, ordinário, comum, adentramos na feira do Guamá. Entramos num reino de colorido intenso e diversificado. Folhagens verdes de todos os matizes, nos cercam; frutos de todas as cores se impõem, enquanto seus aromas nos tomam os sentidos. Entramos ali pelo corredor que, envolto em frutas e legumes, fazem com que eu me sinta mais protegida, ou menos exposta, nessa tarefa de fazer etnografia, que não aprendi na graduação e para a qual o doutorado me lança, me empurra, inclemente das inexperiências e ansioso das experiências. Nesse reino colorido e perfumado somos cercados, também, por vozes. Por muitas vozes, pequenas expressões animadas, gentis; outras, jocosas (RADCLIFFE-BROWN, 1952) e engraçadas; todas elas expressões verbais corriqueiras e entrecortadas.

Alô freguesa, o que tem pra hoje?!

Bom dia freguês!

O deseja amada?

Posso ajuda, querida?

E aí papai?

O que que o neném manda agora?

Comendo aí, né papai?!

O que é meu amor?

Hei, meu patrão!

Leva dois aí, bebê.

Os sons se sobrepõem. Acima dessas vozes, um tumultuado horizonte de ruídos. É intenso o barulho de carros, motos, buzinas, sirenes, ônibus e caminhões, mas também de muitas vozes, de muito falatório (CASTRO; CASTRO, 2022).

Sigo caminhando, imersa em tantas informações, em tantos sons e ruídos, prosseguindo minha etnografia que se pretende sensível, sensorial (PINK, 2009, 2010; CASTRO, 2021a), atentando para o fato de que, no Poupilho, o Fox Sabadão promove a Quinta Top dos DJs. Perdida ainda, sem entender se, num sábado a vir, a Quinta Top

ocorrerá, ou se seria o contrário: seria numa quinta-feira, igualmente a vir, que o Fox Sabadão fará a sua festa. Tanto faz, penso: será num dia qualquer... como naquele sábado em que estava – era um sábado – ou como no sábado, a vir, também ele, no qual o seu Mariozinho, prometia me esperar:

“Oh meu amor, vou te esperar no sábado”.

Essa sobreposição de ruídos é característica das feiras, e também estava presente na minha percepção, na minha exaustão após ter feito a feira, e no meu preparo para a escuta da gravação. Mas não apenas a sobreposição de sons, sentidos e impressões, mas estavam também presentes, a sobreposição de odores, sabores, elementos táteis, visualidades e visibilidades, raciocínios e contas, tudo junto e intenso em meu corpo e minha mente. Como observei anteriormente, minha prática costumeira em campo era utilizar um pequeno gravador digital, sempre ligado. Porém, ouvir qualquer gravação, posteriormente, é sempre difícil, em função do acúmulo e da sobreposição de ruídos. Refiro-me a isso quando quero falar em gosto, sensorialidade, sensibilidade.

Percebo, também, que essa sensorialidade que possuímos, tem uma dimensão sinestésica, no sentido de que as sensações não se conformam “em grupo”, segundo os sentidos, mas sim “de uma só vez”, de maneira integral. Diz Le Breton (2016) que as sensações sinestésicas andam em par com o ambiente em que a pessoa está. Pallasmaa (2010) segue nessa mesma direção quando observa o que ocorre quando “mergulhamos” numa paisagem: “a percepção periférica inconsciente transforma as formas retinianas em experiências espaciais e corporais. A visão periférica nos integra no espaço, enquanto a visão direcionada nos empurra... » 2 (PALLASMAA, 2010) para frente, mas é a visão periférica que nos integra no ambiente. Imagens, sons, odores e tato corroboram para nosso envolvimento nesse tumultuado reino de cores e ruídos. Se não nos concentramos no que ali vamos fazer, somos levados pelo atordoamento frenético do ambiente.

Percebo que as experiências sensoriais a que estamos submetidos quando mergulhamos na paisagem de um lugar, em um ambiente, no caso, de uma feira, não constituem, por assim dizer, um mero acaso. Não são experiências ocasionais, ou ocorrências, meramente, elas estão disponíveis às pessoas ali presentes na sua vida cotidiana e são parte integrante das estratégias que essas pessoas utilizam na sua pragmática, no uso que fazem do mundo. Quero dizer que essas experiências sensoriais parecem estar presentes nas elaborações de mundo das pessoas.

Desta maneira, penso ser apropriado a ideia de intersubjetividade (SCHUTZ, 2012) para descrever a experiência etnográfica – e descrever, para si mesma, senão para os outros, o que é a experiência etnográfica, constitui uma tarefa imperiosa, para quem percorreu muitos caminhos antes de chegar à antropologia. Intersubjetividade, termo

que nos vem da fenomenologia, consiste naquilo que pode ser compreendido como uma experiência sensível (CASTRO, 2021a, 2021c) comum, ou seja, partilhada. É o ponto de união sensitiva e cognitiva entre os indivíduos; aquilo permite que os dois indivíduos sintam algo de maneira semelhante em relação a alguma coisa que está no mundo. A ideia de intersubjetividade me permitiu chegar perto das pessoas que compunham aquilo que, na pesquisa de campo era, para mim, alteridade, de uma maneira, digamos, cognitiva. Porque para uma pesquisadora é necessário a cognição. Dizendo de outra maneira, esse conceito me permitiu que eu pudesse compreender o fazer da etnografia como uma experiência sensível (CASTRO, 2021a, 2021c).

Não obstante, logo também percebi que não se trata apenas de compreender outra compreensão, porque no exercício desse ato, também acabamos, em primeiro lugar, por interpretar e, em o fazendo, em segundo lugar, por provocar novas compreensões e interpretações nesse « outro ». A compreensão não é, de forma alguma, uma tarefa estática; é sempre o meio de um caminho – ou melhor, o meio percurso do círculo hermenêutico (GADAMER, 2006; RICOEUR, 1973), sempre em processo de se produzir e de se completar.

Compreendemos que quando fazemos nossa etnografia estamos fazendo aquilo que Pink (2012) chama de etnografia sensorial, que também equivale àquela etnografia que, ao produzir conhecimento (PEIRANO, 1995; MAGNANI, 2009), se utiliza dos sentidos para apreender e aprender e, assim, interpretar.

O verdadeiro objeto-sujeito da antropologia, isto é, antes de tudo a etnografia, sempre foram as emoções. A experiência de campo é uma experiência de compartilhar o sensível. Nós observamos, nós ouvimos, nós falamos com os outros, compartilhamos sua própria culinária, nós tentamos sentir com eles o que eles sentem.⁴ (LAPLANTINE, 2017: 11).

Da mesma maneira partilhamos do pensamento de Howes e Marcoux (2006) no que diz respeito ao sensível, autores que a partir de uma leitura de Laplantine, “Le social et le sensible: introduction à une anthropologie modale”, observam que o termo sensível

[...] é usado para designar a vida das sensações: as relações que mantemos com as três famílias de sons (a voz, os ruídos e a música que é do som organizado), com os cheiros, os gostos, as percepções visuais e táteis. É este último sentido que nós retemos.⁵ (HOWES, MARCOUX, 2006: 7).

⁴ Como no original : « Le véritable objet-sujet de l'anthropologie, c'est-à-dire d'abord de l'ethnographie, a toujours été les émotions. L'expérience du terrain est une expérience du partage du sensible. Nous observons, nous écoutons, nous parlons avec les autres, nous partageons leur propre cuisine, nous essayons de ressentir avec eux ce qu'ils éprouvent » (LAPLANTINE, 2007: 11). Trad. Livre da pesquisadora.

⁵ Como no original: «[...] est utilisé pour désigner la vie des sensations: les relations que nous entretenons avec les trois familles de sons (la voix, les bruits et la musique qui est du son organisé), avec les odeurs, les goûts, les perceptions visuelles et tactiles. C'est ce dernier sens que nous retenons.» (HOWES, MARCOUX, 2006: 7) Trad. Livre da pesquisadora.

Observamos a partir do que já foi colocado, que fazer uma etnografia, se deixando pautar pela experiência sensorial, pela vivência, e, tão importante quanto, tendo a consciência (PINK, 2012) de que não podemos escapar dela, pois quando fazemos etnografia a fazemos com todo o nosso corpo, é imperativo que o descrever, o fazer etnográfico, evidencie a experiência do pesquisador. Assim pensamos que a experiência social sensível e partilhada, essa intersubjetividade (SCHUTZ, 2012) que também pode ser chamada de sensibilidade, contribui para a conformação de formas sociais (SIMMEL, 2006).

Quando falamos em sensibilidade, buscamos referir não a experiência particular de um indivíduo, tampouco o estado de atenção que alguém tem em relação a alguma coisa, no sentido de ser sensível a isso, ou àquilo. Referimo-nos a uma experiência social de partilha de referenciais de gosto, de sentir-junto-com-outros, de partilhar de um mesmo conjunto de vivências sensíveis. Trata-se, como acima colocamos, de uma experiência intersubjetiva, no sentido que o referencial fenomenológico, particularmente Schutz (2012) e Ricoeur (1973), dão a esse termo; ou seja, como substrato da vida cotidiana.

Em primeiro lugar, quero dizer que procuramos nos deixar pautar por uma experiência com inspiração sensorial, procurando dialogar com a etnografia sensorial (PINK, 2009, 2010) dialogando com antropologia dos sentidos (HOWES, 2010) para construir uma percepção etnográfica da feira do Guamá e, mais ainda, permitindo a construção de novas visões de mundo a partir de uma abordagem etnográfica vivida e partilhada compreendida como uma coprodução de conhecimento, e, para alcançá-la, procuramos apoio numa antropologia dos sentidos e em uma etnografia sensorial (PINK, 2009, 2010) e numa abordagem fenomenológico-arqueológica.

As duas perspectivas, a partir de nossa interpretação, são coincidentes. Quando falamos em abordagem arqueológica-fenomenológica nos referimos à nossa disposição de procurar evidenciar as camadas de sentidos presentes na vida cotidiana da feira. Essa disposição, pensamos, está presente tanto na arqueologia, de maneira denotativa, como na fenomenologia, de maneira conotativa. Tematizamos, assim, a fenomenologia e suas camadas de sentidos e a arqueologia e suas camadas empíricas. Ambas fazem escavações, e nesse sentido fazemos a analogia colocada.

Assim procuramos escavar, desconstruir e desvelar, o quanto possível os substratos dessas camadas que conformam o gosto presente na feira. Deste modo, talvez consigamos interpretar os sintomas daquilo que se concretiza na feira, aquilo que se dá a ver, e que se materializa e se concretiza. Procuramos observar como as camadas e os vestígios encontrados, através de nossas percepções sensoriais, conformam uma escritura que nos delineia uma forma de estar junto, uma forma social evidenciada através dos sentidos, das sensações e percepções, ou ainda, das práticas que evocam um gosto.

4 A ESCAVAÇÃO DE SENTIDOS

Essa disposição que evidenciamos acima é próxima à ideia de uma etnografia sensorial (PINK, 2009, 2010), ideia essa que se tornou fundamental para esta pesquisa. A ideia de uma etnografia sensorial surge no contexto do debate sobre reflexividade no campo, especificamente sobre a natureza reflexiva da etnografia. Essa ideia está presente em Rabinow (2012), no momento em que ele discute o sentido da ideia de “interpretação”, com suas nuances e transparências. Também em Favret-Saada (2012), quando discute a “não neutralidade” da antropologia e em Csordas (2012), nas suas reflexões sobre os temas da empatia e da intuição, bem como sobre a “transmutação das sensibilidades”. Ainda está presente em Crapanzano (2012), por meio do seu debate sobre o “encontro” com a alteridade e sobre as “doze generalizações” da antropologia; em James Clifford (1983), na sua discussão sobre o caminho que o antropólogo faz entre a experiência e a interpretação.

Todos esses autores, em alguma medida, discutem a respeito da dinâmica intersubjetiva presente no campo etnográfico, observando que ela produz alguns fenômenos centrais na natureza da reflexão antropológica, fenômenos como empatia, intuição, emoções, encontro e polifonia. Sugerem todos eles, também em alguma medida, que é necessário prestar mais atenção para os efeitos da sensorialidade e da percepção no processo etnográfico.

Efetivamente trata-se, na verdade, da chegada à reflexão antropológica, de um debate já importante no pensamento de Simmel (2006), Weber (2009) e na fenomenologia. Em relação a esta última, um debate presente na sua geral disposição interpretativa, mas, particularmente, na fenomenologia “sensível” de Merleau-Ponty.

A questão da sensibilidade é fundamental na obra de Merleau-Ponty. Ela se coloca no fundamento mesmo da sua reflexão, a partir da sua proposição geral de construir uma nova ontologia (*nouvelle ontologie*); ou melhor, uma nova possibilidade de alcançar e abordar o mundo da vida (*Lebenswelt*) – conceito que, em fenomenologia, significa o mundo não metafísico: o mundo propriamente dito, no qual a vida humana ocorre. Merleau-Ponty pretende explorar o que seria o mundo humano – ou melhor, como o mundo é tomado pelos indivíduos – antes de toda operação reflexiva, a qual lança o homem em 12 direção à metafísica. Efetivamente, assim, ele pretende explorar como o mundo é sentido.

Nas palavras de Silva (2012), Merleau-Ponty pretende “desbravar uma experiência selvagem do sensível, do mundo em estado bruto e arcaico antes da reflexão” (SILVA, 2012: 1). E esse percurso em direção a uma nova ontologia seria estruturalmente sensível, posto que perpassado por um investimento ontologicamente corporal e intercorporal.

Merleau-Ponty explora o logos do mundo sensível, que equivale a uma pragmática do mundo: o mundo conhecido através da sensorialidade do corpo. Porém, superando a perspectiva psicológica clássica, que pensa nos sentidos como mediadores entre a consciência e o mundo natural, Merleau-Ponty procura perceber o encontro do indivíduo com esse mundo natural como um movimento de transcendência marcado pelo encontro, pelo contato. Por meio do seu corpo, o homem experimenta o mundo. Mas o faz de forma paradoxal, porque esse experimentar o mundo se dá como um duplo movimento: não apenas o de encontrar e sentir o mundo por meio dos sentidos, mas, também, de projetar esse encontro por meio de figurações intencionais. Esse paradoxo decorre do fato de que o corpo que encontra o mundo, por meio dos sentidos, tem uma atitude reflexiva diante do próprio fato de encontrar o mundo:

O enigma é que meu corpo é, simultaneamente, vidente e visível. Ele que olha todas as coisas, também pode se olhar e reconhecer naquilo que vê o “outro lado” de sua potência vidente. Ele se vê vendo, toca se tocando, é visível e sensível para si mesmo. Ele é um si não por transparência como o pensamento que só pode pensar assimilando o pensado, constituindo-o, transformando-o em pensamento. Mas é um si por confusão, narcisismo, inerência daquele que vê naquilo que vê, daquele que toca naquilo que toca, do senciante ao sentido (MERLEAU-PONTY, 1985: 18-19).

Como se sabe, a base da fenomenologia é a compreensão de que todo encontro com o mundo da vida – com o mundo da existência cotidiana – é um ato intencional. Intencionalidade seria o fundamento de todo fenômeno. Isso quer dizer que quando encontramos, sentimos algo do mundo, o fazemos com uma mente já carregada de expectativas, que faz com que cada coisa encontrada no mundo não seja algo “puro” de significações, mas sim como um prolongamento de si mesmo. Como diz Merleau-Ponty, “para o ser que está no mundo as coisas, constituem um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazendo parte de sua definição plena, já que o mundo é feito do mesmo forro que o corpo” (MERLEAU-PONTY, 1985: 18-19).

A extensão entre corpo e mundo constitui a intencionalidade do ato de sentir o mundo. Essa ideia se traduz plenamente na famosa frase de Merleau-Ponty: “a carne do corpo nos faz compreender a carne do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945: 280), bem como na sua – menos famosa – frase escrita alguns anos mais tarde, que reproduz o sentido inverso: “carne do mundo, que se pode, enfim, compreender o corpo próprio” (MERLEAU-PONTY, 1964: 304). Trata-se da “síntese de transição” de que fala o filósofo (MERLEAU-PONTY, 1964), por meio da qual, a partir do contato sensorial de seu corpo com o mundo, “o ‘sujeito que toca’ passa ao nível do tocado” (MERLEAU-PONTY, 1964: 176).

O mundo da vida, o *Lebenswelt* – ou, ainda, o mundo da facticidade do estar no mundo – se conforma por intersensorialidade, ou por coesão estética, cabendo especificar

que, para Merleau-Ponty, estética, ou aisthesis, significa essa intersensorialidade presente na relação intencional de estar e usar o mundo, inclusive por meio da produção de analogias em relação à sensorialidade das pessoas ao nosso redor: a aisthesis é, também, um sentir-com-outros, um estar no mundo comum.

Assim, a importância é colocada em uma atitude que possibilite a construção de uma pesquisa pactuada entre o pesquisador e o pesquisado, possibilidade que o método dialogal ou a polifonia - inerente ao processo cultural de qualquer sociedade - tome forma na pesquisa, “que a forma emerja por sí mesma impregnando el trabajo del etnógrafo y también la manera de narrar del nativo com el que dialoga el investigador.” (TYLER 1991: 190).

Podemos compreender essa prática, ou melhor, essa postura, como uma cultura de pensar, como uma maneira de refletir sobre o objeto estudado - a partir dos locais/referências aos quais o observador/pesquisador se encontra, que “indaga o lugar do pensamento no seu momento histórico” (WAIZBORT, 2000: 44) - o lugar ideológico, político, cultural, dentre outros tantos possíveis a serem mapeados, do pesquisador e do objeto. Portanto, uma cultura de pensar que não leva em consideração somente o objeto da pesquisa, mas, tão importante quanto o objeto pesquisado é o pesquisador e o processo estabelecido entre ambos. Uma cultura de pensar que não procura a verdade absoluta dos seres e das coisas, mas busca, na interação, a compreensão da vida, a compreensão do sentido das coisas, das relações, àquilo que dá coesão e unicidade às interações, sejam essas coisas, esses sentidos, os mais díspares ou distantes para, assim, compreender as relações sociais.

Por outro lado, em outro sentido, mais difícil ainda a articular, todas elas participam do lugar onde se encontram e da época onde elas florescem. E isso é tão verdadeiro do bazar marroquino como de qualquer outro. Como instituição social e, mais ainda, como um tipo econômico, ele compartilha semelhanças cruciais com o chinês, o haitiano, o indonésio, o iorubás, o indiano, o guatemalteco, o mexicano ou o egípcio – para nos atermos aos casos melhor descritos. Mas como expressão cultural, ele tem um caráter que lhe é próprio.⁶ (GEERTZ, 2003: 79-80)

Desta maneira também compreendemos a feira do Guamá, com semelhanças à outras feiras e/ou mercado (ou ainda souks ou bazares); semelhanças essas que podemos perceber ao encontrarmos uma. Como exemplo dessas similitudes observamos o encontro da oferta e da demanda de maneira utilitária (GEERTZ, 2003), o corpo-a-corpo

⁶ Como no original: « Par ailleurs, en un autre sens, plus difficile encore à articuler, elles participent toutes du lieu où elles se trouvent et de l'époque où elles déploient. Et cela est aussi vrai du bazar marocain que de n'importe quel autre. Comme institution sociale, et, plus encore, comme type économique, il partage des ressemblances cruciales avec le chinois, l'haïtien, l'indonésien, le yoruba, l'indien, le guatémaltèque, le mexicain ou l'égyptien – pour s'en tenir à quelques-uns des cas les mieux décrits. Mais comme expression culturelle, il a un caractère qui lui est propre. » (GEERTZ, 2003: 79-80) Tradução livre da pesquisadora.

para a realização dessa relação; mas com particularidades culturais entre si, ou seja, aquelas formas sociais construídas em seu seio que transformam um mero consumidor em indivíduos com conexões pessoais e culturais específicas àquela forma.

Observando e interpretando as relações que se tocam, que se encontram, estabelecidas em pontilhos, como em uma pintura impressionista, onde cada ponto, cada universo pontual corrobora para a construção de uma forma, o quadro (MAFFESOLI, 2005), ocorrendo de formas múltiplas e concomitantes podemos compreender as valorações estéticas ali encontradas. Essas relações ocorrem nos momentos das trocas, sobretudo das trocas simbólicas privilegiadas pelo estar-junto - do riso, da fala, das posturas corporais, das expressões, dentre outras tantas possíveis a serem abordadas - e, acredito, mais intensas do que as relações econômicas estabelecidas ocorridas, num a priori, no local.

Pensar o processo seria pensar a relação de todos os elementos que compõem a feira, que a envolvem, que a tocam de alguma maneira, mesmo o mais ínfimo detalhe, mesmo o mais ínfimo dos elementos, pois, como observa Waizbord (2000) a propósito desse pensamento em Simmel, “A “forma” do procedimento vale tanto ou mais do que o “conteúdo” a que se chega” (WAIZBORT 2000: 21). Ou seja, a forma do procedimento determina o resultado obtido, porque ele, o procedimento, em si já é um conteúdo, já é um resultado. Somente com uma descrição exaustiva, uma a abordagem formista - que pode ser comparada às abordagens mais contemporâneas e mais conhecidas de Paul Ricoeur (1973) e Geertz (1989) -, dos elementos pertinentes ao objeto estudado, é que poderemos nos aproximar do objeto em toda a sua complexidade.

Esta maneira de pensar o objeto, e de tratá-lo, entendemos que também está presente nas preocupações e reflexões sobre o texto etnográfico, colocadas no Seminário de Santa Fé (1984), através dos trabalhos de Clifford, em especial no artigo “Introducción: Verdades parciales” e no “Sobre la alegoria etnográfica” (CLIFFORD, 1991: 25-60 e 151-182), assim também nos textos de Rosaldo (1991), sobre o trabalho de Evans Pritchard a respeito dos Nuer; e de Le Roy Ladurie (1975) sobre Montaigne e, ainda, nas de Mary Pratt (1991) e de Tyler quando estes fazem um paralelo entre evocação e etnografia como o “discurso del monde postmoderno para el monde que hace ciencia, y esa ciencia ya hecha desaparece por el influjo de lo postmoderno quedando el pensamiento científico como una forma arcaizante...” (TYLER, 1991: 184). A construção de um pensamento que se expressa textualmente e que surge não a partir de um monólogo, mas de uma expressão dialogal e polifônica, advinda de uma nova postura etnográfica, oriunda de um novo pacto estabelecido entre o intérprete/pesquisador e o pesquisado ou interlocutor,

para superar, assim, as “representaciones meramente funcionales de los símbolos para substituir lo aparente, lo ausente, lo “diferente”, conceptos, tales, propios a la gramatología textualizadora.” (TYLER, 1991: 193) e tentarmos evidenciar o traço (DERRIDA, 1994) aquilo que, talvez, contemple, não a totalidade, mas multiplicidade de sentidos.

A trilha etnográfica é sempre um labirinto, não obstante o necessário horizonte de uma paisagem a apresentar – no caso das etnografias feitas para conformarem teses, dissertações, relatórios e prestações de contas de bolsas e projetos e outras paisagens afins. Recorro a Ingold, mais uma vez, para falar dessas paisagens:

...essas múltiplas ‘paisagens’ não se referem ao mundo prática e produtivamente habitado. Elas se referem aos mundos virtuais criados pela captura das experiências incorporadas e perceptuais da habitação e pela sua devolução, em formas artificialmente purificadas, para interpretação e consumo (INGOLD, 2008: 2).

Ingold está falando aqui, como podemos perceber, da adequação da pesquisa à metodologia. O excerto é de um texto de 2008, mas num outro texto, publicado em 2015, ele é mais específico em relação a essa questão:

Ao ser empregada, a noção de metodologia transforma meios em fins, divorciando o conhecimento-enquanto-conteúdo dos modos através dos quais se conhece, e assim impondo um fechamento que é a própria antítese da abertura para o presente que a pedagogia pobre oferece. Se uma metodologia rica nos oferece conhecimento pronto, a pedagogia pobre abre nossas mentes para a sabedoria da experiência. Uma pertence à instituição da escola, e a outra, ao tempo da scholè; uma ao dédalo, a outra, ao labirinto (INGOLD, 2015: 34).

Como todas as teses doutorais, esta também vaga entre o dédalo e o labirinto, mas ressaltamos nossa sempre presente disposição de, como disse Masschelein (2010), estar “presente no presente”. Comentando esse termo, Ingold observa que

O preço dessa presença é a vulnerabilidade, mas a recompensa é uma compreensão, fundada na experiência imediata, daquilo que está além do conhecimento. É um entendimento a caminho da verdade. É como diz Greig do poeta: conhecendo pouco sobre o mundo, ele vê as coisas elas mesmas (INGOLD, 2015: 34).

Aliás, a própria ação de estar no mundo iminentemente, ou seja, na vida cotidiana na qual é possível a imersão no mundo comum dos outros indivíduos, equivale a, repentinamente, se lançar num labirinto. Como mais uma vez diz Ingold, a atenção de uma pessoa quando anda, quando está no mundo e tem uma postura imanente, equivale a de acompanhar “um mundo que não está pronto, que é sempre incipiente, que se encontra no limiar da emergência contínua” (INGOLD, 2015: 29).

Essa “emergência contínua” lembra o que, para mim, foi a experiência etnográfica de conviver com a feira durante os três anos em que a realizei. Na etnografia sempre

estamos à mercê do que acontece: “À medida que o caminho acena, o andarilho se submete, e fica à mercê daquilo que acontece. Caminhar, diz Masschelein (2010^a: 46), é ser comandado por aquilo que ainda não está dado, mas está a caminho de sê-lo.” (INGOLD, 2015: 29).

Espero ter estado presente no presente.

Embora isso, evidentemente, nem sempre tenha sido fácil... Mesmo porque a feira é, por sua própria natureza, um lugar difícil. Apesar da abundância de produtos e da sua exuberância sensorial, a feira também é um lugar de miséria: de gente com fome, de gente sem emprego, animais abandonados, de sujeira acumulada e de odores, também, desagradáveis. Não estávamos ali para fazer uma etnografia daquilo que foi, como observou Laplantine

classificado(s), filtrado(s), purificado(s) para que subsista apenas do limpo, do correto e do explícito. [Pois] Somente são dignas de interesse as notas perfeitamente identificadas (em detrimento dos “ruidos”), as faces fotogênicas, as cores brilhantes, como o vermelho flamboyant ou o azul marinho, em detrimento da continuidade de cores mais “indecisas” que oscilam entre o vermelho e azul, como o lilás [lilases nas suas variações].⁷ (LAPLANTINE, 2017: 75)

Assim insistimos em evidenciar aquilo que incomoda, que toca, que nos incomoda e toca, mas que está diante de nós.

Por outro lado, acreditamos que o fazer etnográfico que o pesquisador desenvolve ao longo de sua pesquisa procura, ou deve procurar, encontrar uma consciência do seu estar no mundo pautado pelo estar no mundo do outro. Assim, compreendemos que toda etnografia trata, sobretudo, daquele que a faz, daquele que a desenvolve, que a constrói, de seus valores, de sua compreensão de mundo, de suas verdades. E é em uma tentativa de alteridade que nós voltamos para o outro, para as formas do outro se colocar no mundo. Assim, entendemos juntamente com Peirano (1995)⁷ e Magnani (2009), que a etnografia é uma interpretação, mais uma interpretação do outro, dentre tantas outras possíveis, como a arte também o é (CASTRO, 2011, 2017), por exemplo.

...a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI 2009: 135).

⁷ Como no original: “triées, filtrées, épurées pour que ne subsiste que du propre, du correct et de l'explicite. Seuls sont dignes d'intérêt les notes parfaitement identifiées (au détriment des 'bruits'), les visages photogéniques, les couleurs franches comme le rouge flamboyant ou le bleu marine, au détriment de la continuité de couleurs plus « indécisées » oscillant entre le rouge et le bleu, comme le mauve et le grenat. » (LAPLANTINE, 2017: 75) Tradução livre da autora.

Não quero, e não posso ignorar minha experiência, ou melhor, minha vivência; aquela responsável por minhas escolhas, de vida e na academia. Desta forma, minha percepção do meu campo, dos elementos que o compõem, dos fatos e das coisas a serem observadas, percebidas, compreendidas e interpretadas, será afetada por mim. Mas, até que ponto fui afetada pelo meu campo? Muitas vezes, quase sempre. Quando mergulhava involuntariamente no inautêntico (CASTRO e CASTRO, 2017) da cotidianidade da feira, quando comprava, quando negociava, quando conversava. Inúmeras foram as vezes em que sofri o estranhamento, outras me sentia vazia, outras ainda espantada - mas sempre envolvida, tomada por aquele ambiente, pelos fatos e pelas informações que ali ocorriam aparentemente banal e ordinariamente - diante de uma nova informação, fosse visual, fosse auditiva, fosse de qualquer ordem cognitiva, sensitiva ou outra.

O que se passa no campo quando somos afetados

...é literalmente inimaginável, sobretudo para um etnógrafo, habituado a trabalhar com representações: quando se está em tal lugar, é-se bombardeado por intensidades específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis.” (FRAVET-SAADA, 2005: 159).

Ser afetada é uma situação a qual demoramos certo tempo para nos darmos conta ou, por assim dizer, respondermos, compreendermos, ou melhor, nos percebermos.

Importante observar que partilhamos do entendimento de Favret-Saada de que “ser afetado não tem a ver com uma operação de conhecimento por empatia...” (2005: 158), seja essa empatia tomada como um partilhar dos mesmos ideais e sentimentos e das mesmas percepções de mundo, seja empatia enquanto uma comunhão de afetos. Mas ser afeto significa a capacidade, que se estabeleceu na interação no campo – e tudo que ele traz com ele – de “mobiliza(r) ou modifica(r) meu próprio estoque de imagens, sem, contudo, instruir-me sobre aquele dos meus parceiros.” (FAVRET-SAADA, 2005: 159). Ser afetada é cair no mundo da vida, é ser inautêntico (CASTRO 2015; 2017) é ser completamente envolvida pelas circunstâncias do campo, é quando “não podemos narrar a experiência; no momento que narramos não podemos 19 compreendê-la” (FAVRET-SAADA, 2005: 160), precisamos de tempo para podermos assimilá-la e, quiçá, interpretá-la, pois nela e dentro dela estávamos perdidos. E nesse lá estar, submersos, criamos dispositivos que engendram a reciprocidade! O que não implica em identificar-se com o nativo, mas implica sim, em trocarmos impressões e expressões, e isso é ser recíproco.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Fábio F. 2015. Intencionalidade, experiência banal e comunicação: esboço de prospecção fenomenológica do cotidiano. **LOGOS**, Dossiê Cotidiano e Experiência, 22 (2): pp. 58-70.

Castro, Marina Ramos Neves. de. 2021a. A antropologia dos sentidos e a etnografia sensorial: dissonâncias, assonâncias e ressonâncias. **Revista De Antropologia**, 64(2), e186657.

- _____. 2021b Etnografia sensorial e experiência sensível: experienciando a carne do mundo. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 289 - 310, nov. ISSN 2176-0675.
- _____. 2021c. O vestido vermelho: consumo, cultura material e comunicação intersensorial na feira do Guamá, Belém-Pará. **Novos Cadernos NAEA**. v. 24, n. 2, p. 125-141, maio-ago 2021.
- _____. Aportes Teóricos Para Pensar a Feira Enquanto Forma Social. **Revista Sociais e Humanas**, [S.l.], v. 30, n. 2, out. 2017. ISSN 2317-1758.
- CASTRO, M. e CASTRO, F. 2022. Comunicação banal e cotidiano em um mercado de Belém. **E-Compós**, 25. <https://doi.org/10.30962/ec.2504>.
- _____. 2016. Mercado, forma, don: Asimetrías de la sociación en un mercado en Belém (Amazonia). **Cuadernos antropol. soc.** [online], n.44.
- _____. 2017. No emaranhado do Guamá: trajetos etnográficos numa feira de Belém, **Ponto Urbe** [Online], 20 | 2017, posto online no dia 30 Junho 2017.
- CLIFFORD, J. 1991. Introducción: Verdades parciales, in Clifford, J. e Marcus, G., in **Retóricas de la Antropología**. Madri, Ediciones Júcar, p. 25-60.
- _____. 1983. **On ethnographic authority**, *Representations*, 1983, (2): 118-146.
- CRAPANZANO, Vincet, 2012. At the heart of the discipline: Critical reflections on fieldwork. In: Antonius C.G.M. ROBBEN; Jeffrey A. SLUKA (eds.). **Ethnographic fieldwork. An anthropological reader**. Malden (Massachusetts): Blackwell, pp. 547-562.
- CSORDAS, Thomas. J. 2012. Intuition, revelation. In: Antonius C.G.M. ROBBEN; Jeffrey A. SLUKA (eds.) **Ethnographic fieldwork. An anthropological reader**. Malden (Massachusetts): Blackwell, pp. 540-546.
- DERRIDA, J. 1994. **A voz e o fenômeno**. Rio de janeiro, Jorge Zahar.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. 2012. The way things are said. In: Antonius C.G.M. ROBBEN; Jeffrey A. SLUKA (eds.). **Ethnographic fieldwork. An anthropological reader**. Malden (Massachusetts): Blackwell, pp. 528-539.
- FAVRE-SAADE, J. 2005. Ser afetado, **Caderno de Campo**, n. 13, pp. 155-161.
- GADAMER, H-G. [1986] 2006. **Vérité et méthode**, 4ª ed. trad. por Pierre Fruchon, Jean Grondin e Gilbert Merlio, Paris, Le Seuil.
- GEERTZ, Clifford. 2003. **Le souk de Sefrou**. Sur l'économie du bazar. Saint-Denis: Ed. Bouchene.
- _____. 1989. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Ed. LTC.
- HOWES, D. & MARCOUX, J. 2006. Introduction à la culture sensible. **Anthropologie et Sociétés**, 30(3), 7-17.
- INGOLD, Tim. 2015. O dédalo e o labirinto. Caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, 21 (44): 21-36. 20.
- _____. 2008. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano. **Ponto Urbe** [Online], 3 | 2008.
- LE ROY LADURIE, Emmanuel. **Montaillou, village occitan de 1294 à 1324**. Paris: Gallimard, 1975.

- LAPLANTINE, François. 2017. **Le social et le sensible**. Introduction à une anthropologie modale. Paris: Téraèdre.
- LE BRETON, David. 2016a. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, Vozes.
- _____. 2016b. **Antropologia do corpo**. Petrópolis, Vozes, 4ª ed.
- MAGNANI, José Guilherme. 2009. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, 15(32):129-156.
- MAFFESOLI, Michel. 1995. **La Transfiguration du politique**. Paris, La Table Ronde: 1992; Le Livre de Poche.
- MERLEAU-PONTY, M. 1945. **Phenomenologie de La perception**. Paris: Gallimard.
- _____. 1964. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard.
- _____. 1985. **L'oeil et l'esprit**. Paris: Gallimard.
- PRATT, Mary. 1991. Trabajo de campo en lugares comunes in Retóricas de la Antropología, in Clifford, J. e Marcus, G., in **Retóricas de la Antropología**. Madri, Ediciones Júcar, pp. 61-90.
- MASSSCHELEIN, J. The idea of critical e-ducational research – e-ducating the gaze and inviting to go walking. In: GUR-ZE'EV, I. (Ed.). **The possibility/ impossibility of a new critical language of education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. p. 275-291.
- PALLASMAA, Juhani. 2010. **Le regard des sens**. Paris: Éditions du Linteau.
- PEIRANO, Marisa. 2006. **A teoria vivida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- _____. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- PINK, Sarah. 2009 [2017]. **Doing Sensory Ethnography**. London: SAGE Publications Ltd.
- _____. 2010. What is Sensory Ethnography In **National Center for Research Methods** https://www.ncrm.ac.uk/resources/video/RMF2010/pages/18_Sensory.php
- ROSALDO, Renato. 1991. Desde la puerta de la tienda de campaña: El investigador de campo y el inquisidor. In Clifford, J. e Marcus, G. In **Retóricas de la Antropología**. Madri, Ediciones Júcar, p. 123 – 150.
- RICOEUR, P. 1999. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70.
- SCHUTZ, Alfred. 2012. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização de Helmut T.R. Wagner; trad. De Raquel Weiss. Petrópolis: Ed. Vozes.
- SILVA, C. A. F. 2012. **O retorno ao mundo da vida: Merleau-Ponty, leitor de Husserl**. Revista Filosófica de Coimbra. 41(1): 11-32.
- SIMMEL, G. 2006. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- TYLER, S. 1991. Etnografia postmoderna: desde el documento de lo oculto al oculto documento. In Clifford, J. e Marcus, G. In **Retóricas de la Antropología**. Madri, Ediciones Júcar, p. 183-204.
- WAIZBORT, L. 2000. **As aventuras de Georg Simmel**. São Paulo: Edições 34.
- WEBER, M. 2009. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UNB.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán - Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actos de habla expresivos 1, 5, 7, 14, 23, 24, 25, 26, 27
Adaptive reuse 206
Agricultura familiar 158, 159, 162, 169, 172, 173, 174, 177, 181, 182
Álgebra 88, 89, 90, 91, 93, 94
Aproximación epistemológica 145

B

Background 1, 9, 15, 23, 48, 141, 206

C

Case study 66, 206
CHATGPT 118, 119, 127, 129, 130
COIL 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 200, 205
Comics 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67
Comportamiento del consumidor 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156
Comunicación y encuentros 68
Conocimiento local 158, 177, 179
Contenido pedagógico 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117

D

Desempeños 77, 81, 85
Diagnosis 138, 139, 141, 144

E

Educación 59, 66, 67, 68, 72, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 87, 89, 93, 94, 96, 97, 105, 107, 109, 113, 115, 116, 117, 155, 156, 163, 164, 166, 167, 169, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188
Educación superior 66, 67, 88, 94, 96, 97, 163, 166, 179, 180, 183, 184, 188
Enacción 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
Enaction 1
Enfoque crítico 145, 153
Enfoque cualitativo 62, 106, 107, 108
Enfoque interpretativo 145, 147, 150, 152
Enfoque naturalista 145, 147, 149, 150, 154

Enseñanza de Inglés 59

Escala de actividades desenvolvidas na internet (EADInt) 118

ESL Classrooms 39

Estratégia 95, 115, 131, 132, 133, 134, 135, 169, 192, 218, 224, 226, 241

Estrategias 59, 60, 63, 66, 88, 96, 108, 111, 114, 115, 117, 131, 133, 134, 135, 161, 170, 172, 175, 182, 190, 192, 197, 220, 223, 226, 236, 238, 241, 242, 245

Etnografia sensorial 240, 246, 247, 248, 254, 255

Expressive speech acts 1

F

FCAV 185, 186, 187, 188, 205

FDCSV 185, 186, 187, 188, 205

Feira 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255

H

Harnessing heritage 206

Hélice Tríplice 218

Herramientas 59, 60, 61, 62, 63, 73, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 113, 114, 115, 159, 172, 185, 186, 187, 191, 195, 197

I

Inovação social 218, 219, 220, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 235, 239

Internet 60, 80, 83, 84, 85, 86, 105, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

L

Liderança 131, 132, 133, 134, 137, 221

M

Mapa Egos 131, 133, 135, 136

Matemáticas 66, 78, 80, 88, 90, 91, 93, 94

Meaning holism 1

Mediación pedagógica 68, 69

N

Needs 138, 139, 140, 141, 144, 216

Neurofenomenología 1, 2, 4, 5, 15, 26, 29, 30, 31, 32, 33
Neurophenomenology 1, 38

O

Organization and competitions 138

P

Performative 1

Performativo 1, 11, 17, 24

Pixton 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Place identity 206

Práticas curriculares 95, 103, 104

Process types 39, 41, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58

Psicología del color 106, 108

R

Região de Antofagasta 218, 222, 224, 225, 226, 232, 233

Re-pensar la educación 68

RS 186

S

Santiago del Estero 158, 159, 169, 172, 180, 181, 182, 184

SCEMAI 131, 132, 133, 135

Sectores de la sociedad 95, 96, 103, 104

Sensibilidades 240, 241, 244, 248

Systemic Functional Linguistics 39, 40, 41, 46, 56, 58

T

Técnicas de organización 95, 96, 99, 103, 104

Tecnologías digitales 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87

TICS 59, 60, 66, 89, 91, 113

Training 96, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Transferencia 158, 159, 162, 163, 164, 166, 169, 171, 172, 174, 177, 178, 179, 181, 218

Transitivity system 39, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58

Turismo de Interesse Especial 218, 226, 227, 232, 234

U

UAT 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 199, 205

Urban competitiveness 206

V

Vinculación 70, 95, 103, 104, 105, 159, 161, 162, 163, 171, 174, 175, 178, 181, 236

W

Web 68, 81, 82, 85, 88, 89, 91, 118, 119