

UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA



Investigación y Creatividad

DI EPI

*Decanato de
Investigación,
Extensión y
Postgrado*

Volumen 18, Número 1, Año 2021

TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
CUERPO EDITORIAL	<u>3</u>
PRESENTACIÓN	<u>5</u>
LAS PRUEBAS NACIONALES EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO. Yuvany Quezada	<u>8</u>
LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA. Sandra Miniño	<u>14</u>
METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. Jacksson Sánchez	<u>19</u>
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. Emgelberth Vargas	<u>26</u>
DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO. Johari Rosario	<u>32</u>
POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE. José Salum	<u>49</u>
NORMAS DE PUBLICACIÓN	<u>56</u>



Cuerpo Editorial

Dirección

Milagros Ovalles

Coordinación General

Crisálida Villegas G.

Coordinación Editorial

María Teresa Ramírez

Comité Editorial

María Teresa Hernández, UBA, Venezuela

Nancy Ricardo, UCSG, Ecuador

Víctor Hermoso, UBV, Venezuela

Nancy Schavino, UNESR, Venezuela

María Alcalá, UBA, Venezuela

Viviana Monterroza, UNISUCRE, Colombia

Sandra Jimenez, UNEFA, Venezuela

German Morales Chávez, UNAM, México

Alicia Uzcateguì, UPEL, Venezuela

© UNIVERSIDAD

BICENTENARIA DE ARAGUA

Depósito Legal: pp200202AR286

ISSN: 1690-0685

Reservados todos los derechos
conforme a la Ley

Diseño de Portada

Diseño y Diagramación

Miriam Melo

Crisálida Villegas

Edición Electrónica

Mirian Regalado



Autoridades

Dr. Basilio Sánchez A
Rector

Dr. Manuel Piñate
Vicerrector Académico

Dr. Gustavo Sánchez
Vicerrector Administrativo

Dra. Edilia T. Papa A
Secretaria

Decanato de Investigación, Extensión y Posgrado

Dra. Milagros Ovalles
Decana

Dra. Maria T. Ramírez
Director de Postgrado

Dra. Maria T. Hernández
Directora de Investigación

Dra. Crisálida Villegas G
Directora del Fondo Editorial

PRESENTACIÓN

En una sociedad donde la tecnología y la globalización son determinantes en los cambios y gestión del conocimiento, se amerita la innovación permanente desde la investigación, para abordar de manera proactiva los problemas complejos presentes en la actualidad. La investigación y la creatividad son aliados inseparables en y para la producción de nuevos conocimientos

En este marco, la **Revista Investigación y Creatividad**, comprometida no sólo con el quehacer educativo, sino con la producción y difusión del conocimiento académico, pone en manos de la comunidad académica un nuevo número, con contenido teórico de actualidad que apuntan al desarrollo de espacios propicios para la reflexión, el intercambio y la reinención de escenarios educativos cónsonos con el desarrollo de la persona y del tejido social.

Es una Revista Electrónica, de publicación semestral del Decanato de Investigación, Extensión y Posgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua (Venezuela) cuyo objetivo es dar a conocer algunas de las producciones que realizan los participantes de los distintos programas de postgrado de la institución, así como la promoción, intercambio de hallazgos e inquietudes de la comunidad académica en general.

En este caso se constituye en un número especial, ya que se publican seis artículos todos de postgraduados internacionales. Así la contribución de Yuvany Quezada reflexiona acerca de los avances que ha logrado la República Dominicana con la aplicación de las pruebas nacionales en la búsqueda de la calidad educativa en el nivel medio. Estas pruebas creadas en 1991 según expertos no han logrado su finalidad, ya que hasta la fecha continúan los mismos problemas del bajo nivel de los estudiantes y en las propias políticas educativas. No obstante, también pudieran considerarse un avance en relación con otros países de la región.

Seguidamente, Sandra Miniño plantea las implicaciones de la metacognición en el aprendizaje de la química en una universidad también de República Dominicana. La metacognición es una de las áreas de investigación que más contribución a hecho a la configuración de nuevas concepciones del aprendizaje y de estrategias para su mediación que favorece la autonomía del estudiante y la regulación de su propio proceso cognitivo.

En esta misma temática de las ciencias duras, Jacksson Sánchez plantea una visión renovadora del aprendizaje de la física, mediante una metodología por competencias en educación superior. El proceso de formación basado en competencias ofrece la ventaja de que sus fundamentos teóricos y prácticos, parten de las dimensiones humanas con el objetivo de desarrollar competencias para la vida. Desarrollar competencias es provocar cambios de actitud.

Seguidamente, en una tendencia más amplia, Engelberth Vargas, plantea una producción acerca de las representaciones sociales de la alfabetización tecnocientífica, como una vía hacia el desarrollo sostenible, con base a un caso de estudios en estudiantes de nivel medio también en República Dominicana. Estos tres últimos trabajos refieren la tradicional problemática del aprendizaje de las ciencias duras y la tecnología y cada autor plantea una solución desde su visión. En este sentido, este autor lo hace desde la alfabetización tecnocientífica, entendida como una propuesta significativa para orientar la educación de la relación ciencia, tecnología y sociedad, pero dirigida hacia el aprendizaje de la participación como elemento central de la formación ciudadana.

En otra área más cultural, Johari Rosario nos presenta su artículo referido al dialecto y sociolecto en el contexto dominicano. La República Dominicana como una isla Caribeña comparte características con otras regiones de la zona del mar Caribe. Sin embargo, por su cultura histórica y población diversa posee rasgos que hacen que su dialecto sea único en su especie, rico en expresiones y términos originales.

Finalmente, José Salum desde otro ámbito latinoamericano, nos presenta su trabajo sobre las políticas públicas en Chile. En este sentido, Chile ha avanzado en el diseño de políticas públicas a lo largo de las últimas décadas. No obstante, aún tiene un largo camino a recorrer para llegar al desarrollo, como de reformas al Estado que mejoren su funcionamiento.

La Revista, busca contribuir al robustecimiento de la investigación universitaria, por lo que pretende ser un punto de convergencia acerca de necesidades y problemáticas en diferentes campos disciplinarios a los fines de hacer propuestas de soluciones viables y concretas, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas a los fines de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad educativa.

Investigación y Creatividad
Volumen 18 Número 1 Año 2021



UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA
Una Universidad para la Creatividad

Artículos

The background of the lower half of the page features a light blue world map. Overlaid on the map are several semi-transparent blue geometric shapes, including rectangles and squares, some of which are tilted or rotated, creating a modern, digital aesthetic.

DIEP

Decanato de
Investigación,
Extensión y
Postgrado

LAS PRUEBAS NACIONALES EN LA BÚSQUDA DE LA CALIDAD EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

NATIONAL TESTS IN THE SEARCH FOR QUALITY AT THE MIDDLE LEVEL OF THE DOMINICAN EDUCATIONAL SYSTEM

Yuvany Quezada

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar los logros de la implementación de las pruebas nacionales en la búsqueda de la calidad en el nivel medio del sistema educativo dominicano. Desde el punto de vista metodológico, se enmarcó en la holística como enfoque epistémico y el método analítico, apoyado en fuentes mixtas (documentales y de campo). La población está conformada por 77 participantes, que representó la totalidad de estudiantes egresados de bachillerato en un distrito escolar caso de estudio, a quienes se les aplicó una encuesta, mediante un cuestionario. El tratamiento de la información se hizo mediante la estadística porcentual. Se pudo concluir que las pruebas no valoran totalmente los aprendizajes que realizan los estudiantes al menos en la especialidad de ciencias, esto a pesar que participan en colectivos de preparación para las pruebas. De aquí que se podría deducir que este tipo de evaluación no necesariamente está develando la realidad de la calidad educativa, en consecuencia, se plantea algunas rutas para su mejora.

Palabras clave: Calidad, Educación Media, Evaluación, Pruebas Nacionales.

Abstract

The article aims to analyze the achievements of the implementation of national tests in the search for quality in the middle level of the Dominican educational system. From the methodological point of view, was framed in the holistic as an epistemic approach and the analytical method, supported by mixed sources (documentary and field). The population is made up of 77 participants, who represented the totality of high school graduates in a study case school district, to whom a survey was applied through a questionnaire. The information treatment was done by percentage statistics. It was possible to conclude that the tests do not fully value the learning that the students carry out, at least in the science specialty, this despite participating in groups of preparation for the tests. Hence, it could be deduced this type of evaluation is not necessarily revealing the reality of educational quality, consequently, some routes are proposed for its improvement.

Key Words: Quality, Secondary Education, Evaluation, National Tests

Introducción

En las metas educativas 2021 de la Organización de Estados Americanos (OEI, 2020) se plantea el desafío de la calidad,

entendiendo que es uno de los retos más difícil de enfrentar en la región. La meta 5 se refiere a mejorar la calidad de la educación y el currículo.

La Republica Dominicana es signataria de estos objetivos y metas mundiales lo cual se refleja en el Pacto Nacional por la Reforma de la Educación Dominicana, que en el acuerdo 6 establece la necesidad de desarrollar una cultura de evaluación y se plantea que esencialmente la calidad será valorada por los resultados de aprendizaje, a partir de instrumentos nacionales, regionales e internacionales. En este marco de garantizar una educación de calidad, no se puede comprender los logros del aprendizaje sin considerar la evaluación; debido a que este proceso condiciona todo el proceso educativo. El principal objetivo de la educación es que los estudiantes aprendan, por tanto, las evidencia de sus logro son indicadores fundamentales para medir la calidad. Sin datos no se posee información y sin información no se logra el conocimiento que permite la toma de decisiones pertinentes para la mejora de la educación.

Partiendo de la importancia que reviste la educación para el desarrollo de la nación, el estado dominicano creó el sistema de Pruebas Nacionales a partir del 15 de Diciembre 1992, el Consejo Nacional de Educación pone en marcha la Ordenanza 3-92: Sistema de pruebas nacionales, con la intención de mejorar la evaluación al término de los diferentes niveles educativos.

Las pruebas nacionales constituyen un subsistema que da apertura a un proceso de evaluación del educando y de excelencia magisterial como medio coadyuvante en la tarea de elevar la calidad de la enseñanza, fomentar la planificación constante de los docentes en la escuela y potenciar el avance intelectual de los estudiantes.

El propósito general es certificar el logro de aprendizaje de los estudiantes al concluir un nivel educativo. Al mismo tiempo, aportan información sobre el desempeño del sistema educativo para tomar medidas que contribuyan a enfrentar y superar las debilidades detectadas, con el fin de mejorar la calidad de la educación. Este doble propósito hace que la función de las pruebas nacionales sea muy compleja, ya que debe otorgar la certificación oficial de culminación de estudios y proveer información útil al sistema educativo para mejorar los procesos de planificación y la toma de decisiones que orientan las políticas educativas.

Las Pruebas Nacionales responden al enfoque curricular vigente establecido en la Ordenanza 1'95, según la cual el currículo se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores. El currículo dominicano se define como abierto y flexible, centrado en los estudiantes como personas activas que realizan aproximaciones sucesivas hacia el conocimiento, a través de su interacción con la realidad y la confrontación de sus ideas con las de otras personas. Se

LAS PRUEBAS NACIONALES EN LA BÚSQUDA DE LA CALIDAD EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

reconoce que el estudiante llega a la escuela con conocimientos derivados de sus experiencias previas y que el docente debe partir de estos saberes e ideas construidas en sus prácticas sociales, a fin de propiciar situaciones de aprendizaje significativo, desafiante y atractivo para sus estudiantes.

Las intencionalidades del diseño curricular vigente procuran que las áreas curriculares estén conectadas con la vida. Desde la concepción socio constructivista lo más importante no es manejar muchas informaciones sino dominar los conceptos fundamentales, los procedimientos y valores pertinentes para desarrollarse exitosamente en su contexto sociocultural. En tal sentido, algunas tareas solicitadas en las pruebas parten de un texto o situación que se refiere al contexto más amplio y que promueve la conexión con la realidad, más allá de la actividad evaluativa.

Ahora bien, dadas sus características las pruebas nacionales no pretenden evaluar todos los contenidos y objetivos del currículum por lo que se enfocan principalmente en los contenidos conceptuales y procedimentales. Además, los ítems se elaboran considerando los distintos procesos cognitivos que intervienen al contestarlos; por tanto, los ítems incluidos en las pruebas van desde lo más sencillo a lo más complejo.

Las pruebas nacionales se diseñan a partir del análisis del currículo. La selección y distribución de los contenidos a evaluar se plasma en las tablas de especificaciones contenidas en el marco teórico-conceptual de las pruebas nacionales (2011). Para el diseño de las pruebas nacionales, se toman en cuenta los propósitos de cada ciclo, los ejes temáticos del área y los bloques de contenidos. Los ítems que conforman las pruebas se clasifican por niveles de complejidad (niveles taxonómicos) según los procesos cognitivos evaluados. En tal sentido, la evaluación es una acción inherente al proceso formativo, que se auxilia en valoraciones cualitativas y cuantitativas de los objetivos propuestos.

En este contexto, el sector educativo dominicano ha combinado luces y sombras. El aspecto más positivo es la tendencia sostenida al aumento de la cobertura en los distintos niveles educativos, aunque todavía permanece baja en algunos de estos; así en el nivel de educación medio, la tasa de cobertura neta es de 49 por ciento, relativamente baja en comparación con el promedio de América Latina y el Caribe. En tal sentido, es necesario garantizar la calidad de la educación que reciba este grupo.

No obstante, varios factores invalidan las pruebas nacionales como instrumento adecuado para aportar a la calidad del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Debido que, alrededor de las estas opera una especie de colusión, que se vale de diversos mecanismos, para que antes o durante su aplicación, un número indeterminado de estudiantes reciba las respuestas correctas de las pruebas. Claramente la pérdida de valores se ven reflejadas en esta laxitud.

Siendo el estudiante el principal elemento del sistema educativo, el docente es el garante del proceso de formación, por lo cual es necesario que garantice su motivación, concientizándolos de que el aprendizaje es personal, que cualquier acción fraudulenta va en

detrimento de su formación como ciudadano responsable, promover en ellos una actitud positiva respecto a las mismas.

Para propiciar la práctica de valores en las pruebas nacionales, es necesario sembrar conciencia en todos los involucrados, desde los padres y representantes hasta el personal que labora en la institución educativa, haciéndole saber que esta herramienta busca evaluar los logros alcanzados por los estudiantes, constituyéndose en un medio para verificar los resultados de la acción educativa al final del nivel.

Con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser orientados como se hace con el aprendizaje de los contenidos disciplinares y la consecuencia inmediata es una intelectualización de los valores, al no caer en cuenta de que junto al conocimiento y las creencias, es indispensable considerar, el componente afectivo (sentimientos y preferencias) interrelacionando el componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones) la educación seguirá teniendo las mismas debilidades.

Varias son las circunstancias que pueden llevar al profesor a una actitud de descuido o de inhibición con respecto a la práctica de los valores, siendo las más frecuentes: una sobrecarga de obligaciones docentes y de gestión académica, así como un compromiso prioritario con la enseñanza de los contenidos disciplinares del currículo; el tiempo que requiere la puesta en práctica de las estrategias conducentes al desarrollo de los valores; la creencia muy generalizada en un gran sector del profesorado de que la educación en valores debe ser asumida por la familia, otros agentes y fuerzas educativas.

Partiendo de esta premisa es motivo de preocupación que, a pesar de todos los esfuerzos desplegados, los aprendizajes esperados en el nivel medio no están en concordancia con las competencias que deberían desarrollar los estudiantes. En tal sentido, el propósito del artículo es analizar los logros de las pruebas nacionales en la búsqueda de la calidad en el nivel medio del sistema educativo dominicano.

Revisión Bibliográfica

La educación juega un papel preponderante en el desarrollo y vida del país. En tal sentido, para asegurar el logro en la calidad de la educación, deben establecerse estándares y medidas de controles que permitan realizar una evaluación efectiva y eficiente, según las directrices del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Las pruebas se fundamentan en el constructivismo, en tal sentido, las distintas teorías y tendencias constructivistas tienen en común su intención de explicar cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro superior; se entiende que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción humana. Tal y como lo señala Díaz y col (2005) el constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. En este sentido, se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio.

LAS PRUEBAS NACIONALES EN LA BÚSQUDA DE LA CALIDAD EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

Para guiar el éxito de la calidad educativa, se desglosan los tipos de contenidos a desarrollar desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal. Los contenidos conceptuales representan ideas, las procedimentales estrategias de acción y los actitudinales expresan valores.

De acuerdo con los propósitos educativos generales los contenidos de la formación constituyen una selección de saberes y formas culturales, cuya apropiación, construcción y reconstrucción por los estudiantes se considera esencial. Existen numerosas maneras de organizaciones sobre hechos, datos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Las informaciones sobre hechos se refieren a situaciones, acontecimientos, procesos personales, naturales o sociales. Los datos son informaciones sobre dimensiones o aspectos cambiantes de la realidad. Los conceptos, son formas de representar ideas, situaciones, estructuras o procesos. Los procedimientos son los contenidos referidos a estrategias de acción o procesos seguidos por las personas para transformar la naturaleza, o para organizarse mejor en la realidad. El contenido es de vital importancia, debe de responder a un propósito y/o objetivo. Su concepción pedagógica debe ser integrada. La selección de la temática elaborada de tal forma que garantice la asimilación de los contenidos de los conocimientos y el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas.

De acuerdo a Danilov y Skatkin (1985) en didáctica de la escuela media el contenido de la enseñanza depende del nivel de la cultura del pueblo y la concepción científica del mundo que se tenga. Es vital la asimilación de la cultura por las nuevas generaciones, ya que a través de esta se domina su riqueza y se desarrollan diversas capacidades.

Los contenidos de la educación son grandes bloques de conocimientos que debe adquirir el estudiante mediante procedimientos y estrategias de aprendizaje que debe promover el docente. Los educandos, por medio de los contenidos deben aprender a valorar y analizar situaciones y acontecimientos. Igualmente representar estructuras de ideas, asimilando, creando principios que expresen conductas deseadas y actitudes predeterminadas.

Los distintos tipos de contenidos deben de ser trabajados de una forma conjunta para establecer el mayor número de vínculos entre estos. Es de notar que las unidades didácticas en un marco educativo concreto, siempre integran, aunque no lo especifiquen, pero, se articulan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En tal sentido, este análisis está relacionado con el cómo se aprende y no con el cómo se enseña.

Los contenidos juegan un papel fundamental en la armonización de los distintos tipos de aprendizajes, donde se da la oportunidad de que cada unidad didáctica no importa su especificidad, se convierta en una experiencia vivencial, donde interactúen los contenidos de conceptos, procedimientos, y actitudes. El educando, de esta forma, tiene la oportunidad de sus actitudes, convirtiéndose de esta manera en agentes constructores de conocimientos, ya como se expresó más arriba lo importante no es saber cómo se educa, sino como se aprende.

Todo esto se fundamenta en el currículo de la educación dominicana, la cual integra tres enfoques como son: el histórico cultural con base

a los aportes de Piaget y Vygotsky, sociocrítico (Carretero, 1999) y de competencia Marcelo Careaga Butter, 2008. El histórico cultural establece un vínculo muy particular entre educación y desarrollo. El sociocrítico pretende entender y explicar los procesos. Es la aspiración de una pedagogía crítica en base a enfoque histórico cultural. El enfoque de competencia es la capacidad para actuar de manera autónoma en diversos contextos.

La concepción de aprendizaje significativo es consistente con el enfoque constructivista de orientación histórico-cultural. Esto implica que aprender es una actividad asumida por los y las estudiantes como una internalización y apropiación que moviliza todas sus capacidades cognitivas emocionales y afectivas, es decir toda su subjetividad.

La tesis central del enfoque histórico cultural se sustenta en la idea de que las funciones mentales propiamente humanas, como la atención selectiva, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad y los sentimientos se originan y evolucionan en el transcurso de actividades o prácticas sociales en las que se comunica la historia común y se comparten experiencias de aprendizaje.

En este enfoque el lenguaje humano resulta fundamental. Lo cultural se funde con dimensiones e interacciones sociales concretas, en términos filosóficos se acepta la premisa que el sujeto se desarrolla y construye sus conocimientos en interacción con otros y en contextos específicos. Por tanto, el enfoque histórico cultural establece un vínculo muy particular entre educación y desarrollo. La educación resulta determinante en la forma que tome el desarrollo humano.

El enfoque socio-crítico según Stephen Kemmis (1993) como filosofía y práctica pedagógica, el constructivismo socio-crítico usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social para los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramienta para superarlo. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido especial.

No se trata de descifrar y producir códigos, sino de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de las interacciones sociales. Mediante la alfabetización y la escolarización se aprende el uso y el dominio de las tecnologías de la representación y la comunicación que preparan de una manera particular para enfrentar el mundo. La instrumentación de la pedagogía socio-crítica puede tomar diversas formas, las cuales responden al contexto histórico cultural de su producción, a agendas y prácticas sociales.

El enfoque de competencias se refiere a la capacidad para actuar de manera autónoma en contexto y situaciones diversas, movilizándolo de manera integrada, conceptos, procedimientos, actitudes y valores. No se refieren de forma exclusiva a habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, implican un conjunto mucho más complejo que incluye conocimiento, saberes, habilidades, destrezas, motivaciones, valores, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

LAS PRUEBAS NACIONALES EN LA BÚSQUDA DE LA CALIDAD EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

En el siguiente esquema se hace referencia a la pertinencia social en el ámbito educativo.

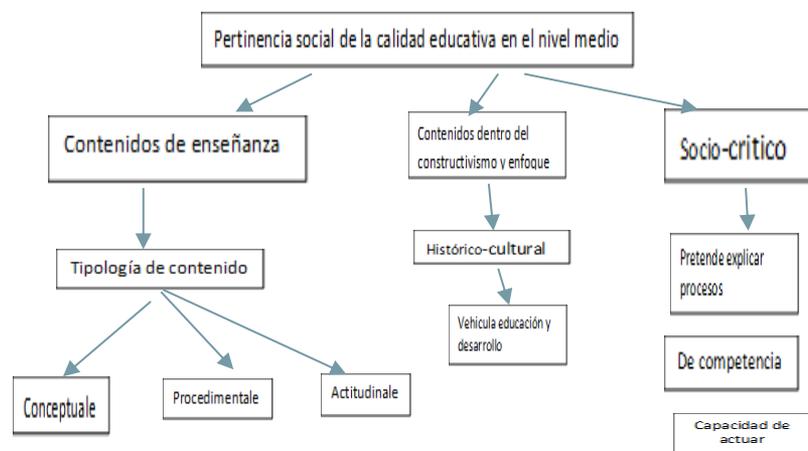


Figura 1. Pertinencia social de la calidad educativa en el nivel medio
Fuente: elaboración propia (Quezada, 2019).

De acuerdo a lo citado anteriormente, los contenidos son mediadores de aprendizaje significativo, ya que constituyen una selección del conjunto de saberes o formas culturales del conocimiento cuya apropiación, construcción y reconstrucción del estudiantado se considera esencial en el desarrollo de las competencias. Los diversos saberes, conceptos, procedimientos y valores, unidos en un contexto social permiten al estudiantado obtener competencias para la vida. Al englobar los conceptos el individuo es capaz de representar ideas, situaciones, estructuras y procesos.

Los procedimientos ayudan en el cómo aplicar la estrategia de acción y para que le sirva todo esto a un individuo que no tenga valores, por lo que ahí radica la importancia de lo actitudinal. La correcta aplicación de estos contenidos formativos sienta las bases para obtener una educación de calidad. Como se puede ver la articulación de estos elementos propicia que el estudiante piense de manera autónoma y entienda significativamente su mundo. La escuela debe promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo con las necesidades e intereses de éste.

El profesor debe estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan dicho desarrollo. Lo importante no es el aprendizaje de un contenido sino el desarrollo y afianzamiento de las estructuras mentales del conocer y del aprender. La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la construcción de conocimientos, desarrollo de las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social.

Metodología

La investigación que sirvió de base al artículo se ubica en el enfoque epistémico de la holística, el método analítico, asumiendo como caso de estudio los 77 egresados de bachillerato en el año 2018 de tres liceos ubicados en el Distrito Escolar 07-07, Municipio Villa Tapia, Provincia de las Hermanas Mirabal, República Dominicana.

De acuerdo a Barrera (1999) la holística alude a la posición epistémica según el cual el conocimiento es complejo, por lo cual ha de apreciarse de manera integral e interdisciplinaria. En tal sentido proporciona criterios de apertura y una metodología más completa, al plantear varios niveles de profundidad en la investigación. En este caso se ubica en el segundo nivel de profundidad, el aprehensivo que requiere según Hurtado (2012) que el investigador vaya más allá de lo evidente para tratar de precisar lo implícito, lo que subyace. Tiene que ver con los objetivos de analizar y comparar.

En tal sentido, la investigación en este caso es analítica, como un proceso metódico de búsqueda de conocimiento que tiene por objetivo generar una crítica de un evento en estudio, con base a un criterio de análisis, de manera que es posible descubrir aspectos novedosos y no evidentes.

El procedimiento se cumplió en tres fases: (a) exploratoria, en la cual se delimitó el tema y se formuló el enunciado holopráxico; (b) descriptiva, en la cual se describe la realidad de la aplicación de las pruebas nacionales en el caso de estudio con base a la aplicación de una encuesta con base a un cuestionario de 30 ítem de opción múltiple tipo escala, con cuatro alternativas de respuestas desde siempre hasta nunca, y (c) analítica, en la cual se hace el tratamiento de la información con base a la estadística porcentual y luego el análisis crítico de los logros alcanzados en cuanto a la calidad educativa en el caso de estudio, según la percepción de los egresados bachilleres.

Discusión de los Resultados

Luego de la aplicación del instrumento se determinó que para el 70% de los encuestados, las pruebas nacionales son un proceso de evaluación de la educación, pero no necesariamente un medio para mejorar su calidad. El 57% de los estudiantes consideran que no presentaban dificultades en la adquisición de aprendizajes para un buen rendimiento en las pruebas nacionales. No obstante, también es significativo el 43% de los estudiantes que si presentaban dificultades para el aprendizaje.

Los resultados arrojaron que según un 49% de los encuestados consideran que existen diversos factores que influyen en el desarrollo de las pruebas nacionales, para un 51% aspectos relacionados con la planificación de las actividades docentes que tienden a ser memorística, para el 49% el contenido de aprendizaje en ciencias naturales pocas veces facilita a los estudiantes para la realización de las pruebas nacionales. Resultado que denota que existe debilidad en la práctica educativa por parte de los maestros.

El 80 % de los encuestados asisten a colectivos de formación permanente sobre estrategias para orientar el proceso de las pruebas nacionales. El 75% manifiesta que hay múltiples formas de trampas. El promedio favorable (52,4%) obtenido para los logros de la aplicación de las pruebas nacionales evidencia que su aplicación manifiesta debilidades relacionadas con la insuficiencia en los valores y la ética; así como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que señalan que lo que se pregunta no siempre coinciden con los contenidos que aprenden..

LAS PRUEBAS NACIONALES EN LA BÚSQUDA DE LA CALIDAD EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

Así como con la didáctica de los docentes que tienden a utilizar estrategias tradicionales y las pruebas promueven la resolución de problemas.

Hacia una propuesta de mejora de la calidad educativa

La propuesta de ruta de mejora que se plantea se asume como un instrumento de planeación participativa que se dirige a acciones para la mejora de la calidad de la educación. Es un proceso colaborativo basado en la consulta y el diálogo entre los actores de la comunidad educativa, debe incluir metas que orienten y contribuyen a la calidad educativa. Así como contar con un mecanismo de seguimiento.

Para Santo y Alvarado (2018) se caracteriza por promover la comunicación transversal entre los actores educativos para propiciar la mejora, a su vez se amplía la percepción de la problemática en contexto y con ello los posibles cambios favorables en valores y actitudes de las personas en todos los niveles.

Los resultados de la aplicación de las pruebas nacionales pueden servir de diagnóstico inicial. Esta forma reflexiva de analizar la información con la que se cuenta que permite considerar aquellos puntos que en el día a día se observan pero que están presentes, que afectan o crean áreas de oportunidades para mejorar la educación. Una vez realizado el análisis de la información se establecen las categorías educativas que de acuerdo a los factores comunes impactan en la calidad. De estas se desprenden líneas de acción, metas, evidencias destacando a que se le da prioridad y para qué de la mejora.

El plan de acción debe contener categorías (indicadores de calidad) debe responder ¿qué se debe atender?

Línea de acción (directriz o criterios de orientación) ¿Cómo lo lograremos?

Meta (Grado de realización de un objetivo a alcanzar) ¿Cómo lo mediremos?

Evidencia ¿Cómo lo demuestra?

Cronograma ¿En qué tiempo se realizará?

Responsable ¿Quién lo realizará?

El plan de mejora es un conjunto amplio de acciones como se muestra en la figura 1 que se despliegan en el tiempo a diferentes niveles, se sientan las bases conceptuales y metodológicas que se precisan, se generan los instrumentos necesarios a fin de que los directivos, profesores, estudiantes e instituciones puedan mejorar la calidad del servicio educativo. Implica según Román (2011) tres procesos: sistematización (registro, organización y análisis); retroalimentación (discusión y reflexión sobre lo hecho y logrado) y evaluación (juicios de la calidad).

Reflexiones finales

De acuerdo con el Ministerio de educación dominicano, las pruebas nacionales, consolidan el proceso educativo, debido a que son la única herramienta estandarizada que permite el reforzamiento del conocimiento. Desde el punto de vista normativo las evaluaciones nacionales se presentan como formativas, orientadas a la mejora de los centros educativos y por ende de todo el proceso educativo nacional. Además, entrega a cada centro educativo un informe detallado de los resultados de las pruebas nacionales. El objetivo es utilizar esta información para desarrollar planes de mejora en las áreas que lo requieran.

Las intenciones reflejadas en las normativas que sustentan las pruebas nacionales, pretenden hacer de las evaluaciones nacionales una herramienta de mejora educativa, la cual brinda una base sólida para hacer del proceso educativo un sistema óptimo y de calidad. Son importantes también, para medir el impacto de algunas políticas: evalúan en el tiempo el efecto de programas y políticas que se implementan en el sistema educativo. En educación, los resultados no se ven inmediatamente, por eso es necesario un monitoreo sistemático.

En el proceso de realización de las pruebas nacionales intervienen diversos factores que dificultan los objetivos planteados como la metodología del maestro y las dificultades en el aprendizaje que evidencian los errores comunes cometidos por los estudiantes, y los contenidos que necesitan ser reforzados. Esto permite identificar necesidades de formación docente. Es básico, señalar las debilidades en la formación axiológica de los estudiantes y otros actores del proceso educativo.



Figura 2. Ruta de mejora de la educación.
Fuente: Elaboración propia.

La realidad de la aplicación de las pruebas nacionales contrasta con los objetivos planteados, debido que sus resultados no han permitido retroalimentar las prácticas pedagógicas y de gestión en los establecimientos con transparencia, a raíz de las inadecuadas acciones ejercidas sobre el proceso de evaluación.

Referencias

Carretero, M. (1999). Constructivismo y educación, México: Progreso.

Barrera, M. (1999). El Intelectual y los modelos epistémicos. Caracas, Venezuela: SYPAL

Consejo nacional de educación. Ordenanza 7'2004. Ordenanzas 3'92 y 2'93 Sistema de Pruebas Nacionales de la República Dominicana, niveles Básico, Medio, y del Sub-sistema de Educación de Adultos.

Danilov N y Skatkin M. (1985). La habilidad es un concepto pedagógico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Díaz, F y col. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Diseño Curricular Dominicano. (2017). Ordenanzas curriculares.

Hurtado, J. (2012). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Bogotá- Caracas: Quirón-CIEA-Sypal

Stephen Kemmis (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Mor

GONCZI, Andrew. (1996). Competency standards and vocational education and training.

Marcelo Careaga Butter, 2008. Currículo Basado en Competencias. <http://marcelocareaga.blogspot.com>

MEPYD (2008-2018). Plan Decenal de Educación. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo.

Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley No. 66-97

OEI.(2018). La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias. Disponible: www.oei.org.do.

Osorio, L y Martínez, M. (2016). Perspectivas teóricas e institucionales sobre la mejora continua en centros escolares. Revista de Ciencias de la Educación Académicas. Oaxaca, México:

Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. Revista Iberoamericana de Educación 55, 107-136. Disponible: [http://dialnet.unirioja.es/servelet/...](http://dialnet.unirioja.es/servelet/)

Santos, C y Alvarado, E. (2018). Lineamientos para la elaboración del plan de mejora continua. México: DGB-DCA

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de Postgrado UNPHU



Fuente: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/225587>

LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

METACOGNITION AND ITS IMPLICATIONS IN THE LEARNING OF CHEMISTRY

Sandra Miniño

Resumen

La metacognición, hace referencia a la acción y efecto de razonar sobre el propio razonamiento o, dicho de otro modo, de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. Todo esto significa que la persona sea capaz de entender la manera en que piensa y aprende y, de esta forma, aplicar ese conocimiento sobre estos procesos para obtener mejores resultados. De ahí que el propósito del artículo es discutir acerca de la metacognición y sus implicaciones en el aprendizaje de la química. Es un estudio de tipo documental con empleo del método hermenéutico. Los resultados demuestran la necesidad de desarrollar la metacognición para potenciar la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, involucrar un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en la organización, evaluación y producción de información, manejada por el estudiante, que en definitiva va a facilitar la concreción de su aprendizaje.

Palabras Clave: Metacognición, Implicaciones, Aprendizaje.

Abstract

Metacognition refers to the action and effect of reasoning on one's reasoning or, in other words, of developing awareness and control over the processes of thought and learning. All this means that the person is able to understand the way he thinks and learns and, in this way, apply that knowledge about these processes to obtain better results. Hence the purpose of the article is to discuss metacognition and its implications in learning chemistry. It is a documentary study using the hermeneutical method. The results demonstrate the need to develop metacognition to enhance the ability to self-regulate learning processes, involve a set of intellectual operations associated with the knowledge, control and regulation of cognitive mechanisms involved in the organization, evaluation and production of information, managed by the student, who ultimately will facilitate the concretion of his learning.

Key Words: Metacognition, Implications, Learning.

Introducción

Educar implica transformar al individuo, instruirlo en los conceptos y valores que se manejan en la vida de su sociedad y de alguna manera, capacitarlo para sobrevivir en forma óptima. Actualmente, diferentes autores y publicaciones muestran que una de las áreas prioritarias y futuras de la educación son las intervenciones metacognitiva y su impacto en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y en la transferencia y la perdurabilidad de sus efectos en el aprendizaje. El trabajo que se ha hecho sobre este asunto, sin ser concluyente, es esperanzador.

La metacognición determina el control de la actividad mental y la autorregulación de las facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje humano y la planificación del desempeño inteligente.

En ese sentido, aprender a aprender, presupone una transformación y una modificación de los esquemas que tienen los estudiantes. Así, se aportan sistemas nuevos de enseñanza y de adecuación de esquemas de aprendizaje, lo que representa un planteamiento de estrategias nuevas, el fomento de habilidades de pensamiento, como resolución de problemas, procesos de análisis, síntesis, entre otros. No necesariamente, interesa sólo que el participante sepa más, sino que entienda más los conceptos y sea capaz de aplicar el conocimiento a una nueva situación.

El artículo contiene, la revisión bibliográfica y las conclusiones.

Revisión Bibliográfica

La finalidad de la metacognición es conocer el proceso de aprender de las personas y su intervención en las actividades de aprendizaje: tomando en cuenta que enseñar no sólo constituye la presentación de conocimientos científicos y socialmente establecidos. El conocimiento humano implica siempre una reflexión en relación a aquello que se trata de conocer y cómo se origina ese conocimiento.

Sin duda, pocos epistemólogos y filósofos de la ciencia discutirán la afirmación de que el conocimiento científico es, en su mayor parte, un intento por resolver determinados problemas conceptuales. Sin embargo, en opinión de Otero (1985) y Campanario (1996), en la forma tradicional en que se presenta el conocimiento científico a los estudiantes, no se suele hacer referencia al proceso histórico de producción del mismo. De hecho, existe una distinción comúnmente admitida entre contexto de descubrimiento (que tiene que ver con el contexto y los factores que conducen a la producción del nuevo conocimiento) y el contexto de justificación (que tiene que ver con la incardinación del nuevo conocimiento en las estructuras conceptuales existentes).

La transmisión del conocimiento científico, hace referencia fundamentalmente, enfatiza Otero (1985), al contexto de justificación, siguiendo casi exclusivamente una retórica de las conclusiones, con escasa atención a los problemas que lo originan. Una forma de incidir en el desarrollo de la metacognición puede ser precisamente destacar el aspecto problemático de las disciplinas en la medida en que impulsan el desarrollo de los conceptos científicos. Para ello es necesario plantear grandes problemas conceptuales que se solucionan o se intentan solucionar mediante el uso de los contenidos que se presentan en las distintas unidades didácticas.

Otra posibilidad consiste en partir de los aspectos aparentemente triviales o familiares de los fenómenos cotidianos, pero que plantean problemas de comprensión a los que, en general, no se suele prestar demasiada atención.

Esta orientación favorece que los estudiantes tomen un papel activo y comiencen a pensar por sí mismos en la aplicación de la ciencia al contexto cotidiano. Además, con ello se contribuye a la motivación de los estudiantes y a fomentar actitudes positivas hacia las disciplinas científicas. Esto permitirá desarrollar ideas más adecuadas sobre el conocimiento científico como algo cercano y aplicable a la realidad cotidiana.

LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

Para la teoría cognitiva, en cierta medida lo que el estudiante aprende está en función de lo que conoce y de la manera en la que trata la nueva información. Desde los postulados cognitivos, el aprendizaje es algo más que el dar respuestas a los antecedentes y a las consecuencias de la conducta. Los cognitivistas resaltan además el papel activo de los sujetos en lugar de ser influidos pasivamente por los sucesos del entorno. Este nuevo rol se concreta en la búsqueda de experiencias, de información en la resolución de problemas, o en la reorganización de los conocimientos poseídos para realizar un nuevo aprendizaje.

Bruner (1985) forma parte de la corriente cognitiva con su apuesta por el aprendizaje por descubrimiento. Este autor considera que los profesores tienen que proporcionar una serie de situaciones problemáticas a los estudiantes que les permitan descubrir por sí mismos la estructura de la materia.

La estructura a la que se hace referencia está constituida por ideas fundamentales. Mantiene que el aprendizaje en el aula tiene que hacerse inductivamente, ir de los ejemplos del profesor a las generalizaciones descubiertas por el estudiante respecto a la materia. En su teoría resaltan dos aspectos clave, los conceptos y los sistemas de codificación. Opina que la estructura básica de la materia la forman los conceptos. Los conceptos, desde esta perspectiva, son categorías de cosas agrupadas porque son semejantes.

En consecuencia, los conceptos son abstracciones. Dado que se puede formar conceptos que permitan la capacidad de organizar en unidades significativas grandes contenidos de información. Si no pudiera formar conceptos existiría una cierta confusión, dado que no sería posible relacionar experiencias.

Un segundo aspecto clave lo conforman los sistemas de codificación. La estructura básica de la materia la forman conceptos y estos se relacionan entre sí. En la cúspide del sistema de codificación se localiza el concepto más general y bajo éste se encuentran otros mucho más específicos. La gran aportación del formar conceptos y recurrir al sistema de codificación reside en que de esta manera se puede ir más allá de la información dada.

Por su parte Ausubel (1981), diferencia entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje mecánico y significativo.

En el aprendizaje receptivo el estudiante recibe el contenido que ha de interiorizar permitiendo que luego sea recuperable, sin necesidad de descubrir nada de forma independiente. En el aprendizaje por descubrimiento, existe una fase previa y distintiva en la cual el estudiante tiene que descubrir algo, arreglar de alguna manera la información antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Ambos tipos de aprendizaje pueden ser mecánicos o significativos.

En ese sentido, los aprendizajes mecánicos o por repetición se caracterizan por tratarse de unos aprendizajes de asociaciones arbitrarias, cuando el participante carece de conocimientos previos pertinentes o cuando éste interioriza la información al pie de la letra. Frente al planteamiento anterior, se sitúa el aprendizaje significativo que permite relaciones de tipo sustantivo y no al pie de la letra con lo que el estudiante ya sabe y éste decide aprender de esta manera.

Pero para que pueda darse el aprendizaje significativo tienen que presentarse una serie de condiciones: en primer lugar, contar con la disposición del sujeto para aprender significativamente y por otra parte que el material a aprender sea potencialmente significativo, esto con la intención de que pueda relacionarse con su estructura de conocimiento. Esto último requiere que el material cuente con cierta lógica y que por otra parte la estructura mental del sujeto posea ideas de afianzamiento con las que pueda relacionarse.

En los postulados del constructivismo, Piaget se centró fundamentalmente en la construcción de estructuras mentales descuidando los contenidos específicos. Para Piaget, el proceso de construcción de conocimiento es interno e individual y se encuentra basado en la equilibración, donde el medio interviene para facilitar o dificultar esta organización y la mediación social no resulta en este sentido determinante.

De acuerdo con este planteamiento los progresos cognoscitivos tienen lugar gracias a procesos de equilibración. El organismo en su interacción con el entorno se ve afectado por desequilibrios que tiene que solucionar. A la búsqueda del equilibrio se le denomina equilibración. El aprendizaje en este contexto se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o lo que es lo mismo un conflicto cognitivo. El equilibrio según Piaget (1978) se logra partiendo de dos procesos de adaptación al entorno, la asimilación y la acomodación. La asimilación supone utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando el individuo se enfrenta a una situación nueva, siempre que sean eficaces.

En ese sentido el sujeto interpreta la información procedente del medio partiendo de sus estructuras conceptuales o esquemas con los que cuenta. En la acomodación el individuo se adapta al entorno partiendo de la modificación de la conducta, desarrollando un comportamiento nuevo, por mostrarse la conducta ya aprendida insatisfactoria para las necesidades presentes. En este caso se produce la modificación de un esquema o estructura a causa de los elementos que se asimilan.

Para Piaget la adaptación al entorno a través de la asimilación y de la acomodación producen cambios en la estructura cognitiva del sujeto, o lo que es lo mismo transformaciones de organización.

A estas estructuras internas cambiantes, que son los cimientos del pensamiento se les denomina esquemas. Piaget (1978:89) considera que los cambios en los procesos mentales están condicionados por factores como: maduración, experiencia, transmisión social y equilibración.

La maduración, supone la aparición de una serie de cambios biológicos genéticamente determinados, siendo el factor que menos se modifica. La experiencia, es adquirida por el sujeto en su actividad interactuando con el entorno. La transmisión social, viene representada por el aprendizaje que se realiza de otras personas en un determinado ámbito cultural. Este aprendizaje adquirido por la interacción con otros individuos está determinado por la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentra el sujeto. El equilibramiento, es la búsqueda de un equilibrio preferido en este sentido por las personas.

Se actúa de la forma siguiente se aplica un determinado esquema para actuar y si este resulta satisfactorio se produce el equilibrio al que hacemos referencia; por contra si esta circunstancia no se da conduce

LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

a un desequilibrio ocasionando cierto grado de incomodidad en esa persona. Lo anterior evidencia, que el desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano y que depende del conocimiento y la comprensión adquiridos a través del proceso de cambios de estructuras desde las más simples a las más complejas.

Vygotski (1979) sostiene que el significado del aprendizaje procede del contexto social y debe en consecuencia ser asimilado desde fuera por cada estudiante en particular. El aprendizaje va del exterior al interior del sujeto. De forma que la adquisición del conocimiento parte del intercambio social para a continuación internalizarse. A esto es a lo que se le denomina ley de la doble formación, en este estado de cosas puede afirmarse en relación al desarrollo cultural del niño toda función se presenta en dos ocasiones, en primer lugar, entre personas y a continuación en el interior del propio niño.

Para este autor, los procesos de desarrollo y de aprendizaje son dependientes el uno del otro. En otras palabras, puede afirmarse que no existe desarrollo sin aprendizaje, de la misma manera que no hay aprendizaje sin desarrollo previo. Vygotski distingue tres niveles de conocimiento desarrollo efectivo, desarrollo potencial y desarrollo próximo. Será precisamente en la zona de desarrollo próximo donde tiene lugar el aprendizaje que trae como consecuencia el desarrollo y hacia la misma, se tiene que encaminar la tarea del educador. Por eso puede afirmarse que la tarea de la instrucción consiste en aportar mediadores externos que posibiliten la internalización.

Flavell (1987) y Wellman (1985) han ofrecido dos modelos que han aplicado sobre todo al desarrollo metacognitivo. La clave del modelo de Flavell es la diferenciación y la interacción entre cuatro componentes: los objetivos cognitivos, las experiencias cognitivas, el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias; formando parte de este modelo la clasificación de las variables que afectan a la metacognición, como se observa en la figura 1.

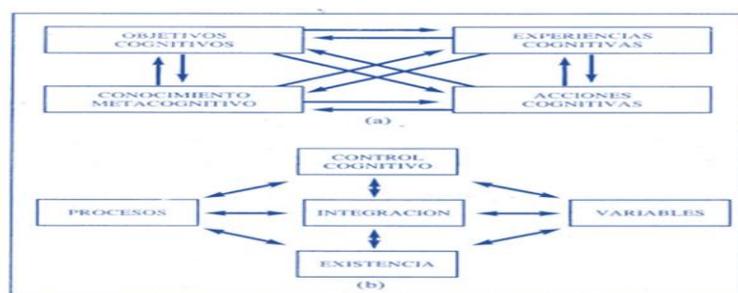


Figura 1: Modelos de Metacognición.
Fuente: Flavell (1981) y Wellman (1985).

Para el segundo modelo, apunta Wellman (1988:2) existen cinco conjuntos de conocimientos diferentes, pero solapados, que forman la metacognición de una persona, existencia de los estados mentales, implicación en los diferentes procesos, referencia integrada de todos ellos a una sola mente, dependencia de diversas variables y control y dirección cognitiva. De acuerdo a lo anterior, estos modelos, enfatiza el autor han modificado y ampliando las bases que soportan las diferentes construcciones.

Existen tantas modalidades metacognitivas como procesos cognitivos, entre estas destacan según Wellman (1988: 67) "metarrepresentación, metamemoria, metalenguaje, metapensamiento, metaatención, metamotivación, metapercepción, metaaprendizaje". El término metamemoria se refiere al conocimiento y conciencia propios sobre la memoria y todo lo relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. Algunos de los aspectos más conocidos y estudiados de la metamemoria, aparte de los relativos a su desarrollo y a los procesos de control de la realidad, hacen referencia y apreciaciones sobre el conocimiento ya adquirido y a estimaciones sobre ejecuciones futuras.

El metapensamiento, si bien es poco utilizado se refiere al pensamiento sobre el pensamiento. El fundamento para esta modalidad se ubica en el propio concepto de metacognición ya que se restringe cognición a pensamiento, a manipulación del conocimiento. Siguiendo el curso de ideas, la mayor parte del pensamiento es metapensamiento puesto que incluye la reflexión, el volver sobre sí mismo y el autocontrol.

El metalenguaje, en el área de la psicología ha sido sustituido por la habilidad metalingüística, que no se limita a un simple hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje, sino, la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto. De acuerdo con lo antes dicho se puede definir la habilidad metalingüística como una habilidad metacognitiva que tiene por objeto el lenguaje (la actividad lingüística, el procesamiento lingüístico, el sistema lingüístico).

El metaaprendizaje, aprender a aprender, refiere Nova y Gowin (1988), es indispensable que el profesor introduzca al estudiante en esta modalidad (aprendizaje sobre el aprendizaje), conocer y comprender esto ayudará a entender cómo se aprende, cómo construyen el nuevo conocimiento los seres humanos). El metaconocimiento son los procesos de producción y estructura del conocimiento y el conocer.

Desde este punto de vista, la metacognición debe ser aplicada al conocimiento de la química ya que favorecería su aprendizaje porque esta disciplina necesita que los estudiantes procesen una inmensa cantidad de información, que abarca diferentes lenguajes (verbal, gráfico, visual, de fórmulas, matemático), cada uno con sus códigos y formatos sintácticos estrictos.

Para la mayoría de los estudiantes, los cursos de química son considerados difíciles porque se les presenta principalmente como una gran acumulación de información abstracta y compleja. Y aún más, para aprender los principios de esta ciencia deben también conocer y dominar su propio lenguaje, su simbología. La química estudia el mundo real y crea modelos para representarlo y así poder explicar sus características y propiedades.

Por lo tanto, Johnstone (2006:65) parte de la dificultad de los estudiantes está en que requiere de un aprendizaje en tres niveles: macroscópico: se describe la realidad observable, la materia y sus cambios. Está relacionado con la experiencia cotidiana, fenómenos observables, propiedades de la materia, mediciones. Submicroscópico: se presenta la estructura de la materia basada en partículas básicas invisibles (átomos y moléculas) para lo cual se crean modelos teóricos.

LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

Este nivel requiere de una gran capacidad de abstracción e imaginación. Simbólico: se necesitan formas para representar los modelos, se definen símbolos y nomenclatura (fórmulas y ecuaciones) con reglas y formalismos que seguir.

En ese sentido, es muy difícil que un estudiante, sin guía o entrenamiento previo, pueda relacionar y manejar información en estos tres niveles conceptuales. Además, en la enseñanza de la química debe haber un balance entre ellos, por ejemplo, un exceso en el aspecto descriptivo (nivel macroscópico) conduce a la memorización de propiedades y hechos y, por otro lado, en cambio, una excesiva concentración en el aspecto simbólico o submicroscópico lo vuelve teórico y demasiado abstracto. El aprendizaje se favorece si se combinan adecuadamente los tres niveles conceptuales. Se debe intentar mantener siempre la conexión entre el mundo real y cotidiano, y el conocimiento teórico. Aprender a pensar científicamente implica aprender a desarrollar, evaluar y revisar modelos y teorías.

Hallazgos

La figura muestra que la diferencia entre el conocimiento y el control metacognitivo es coherente con la diferencia entre el conocimiento declarativo relativo al saber qué y el conocimiento procedimental referido al saber cómo. Por tanto, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa conocimiento metacognitivo y otro de carácter procedimental control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí

El conocimiento metacognitivo se refiere: (a) el conocimiento que tienen las personas de sí mismas como aprendices, de sus potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea. (b) Conocimiento que se posee sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada y (c) Conocimiento de las estrategias, el aprendiz debe saber cuál es el catálogo de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas.

En consecuencia, Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo y por descubrimiento y entre memorístico y significativo. Diez (2000) al respecto señala que en el aprendizaje receptivo, el estudiante recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo, por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios. En el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva.

Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante. El aprendizaje memorístico mecánico o repetitivo se produce cuando la tarea del aprendizaje consta de asociaciones arbitrarias o cuando el aprendiz lo hace arbitrariamente. Supone una memorización de los datos, hechos o conceptos con escasa o nula relación entre estos.

El aprendizaje significativo se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender; cuando el estudiante como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, cuando construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo. La metacognición a través de estos componentes facilitará el conocimiento, lo planteado se representa en la figura 2.

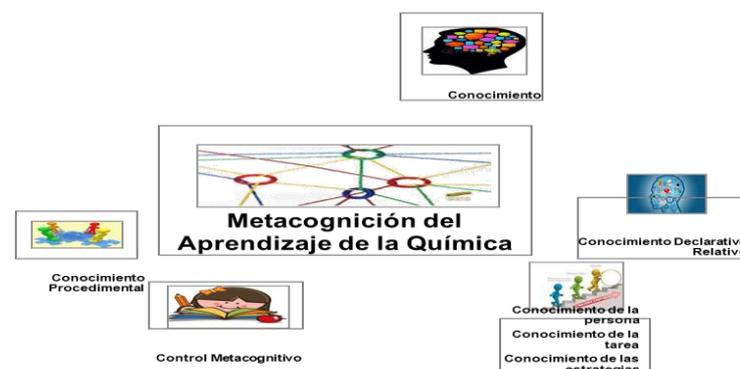


Figura 2: Metacognición del Aprendizaje de la Química.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La metacognición es uno de los temas que más se presta a una colaboración decidida entre la didáctica de las ciencias y la psicología cognitiva, es un área que tiene mucho que aportar. La investigación sobre las capacidades metacognitivas requiere cierto nivel de conocimiento sobre los procesos psicológicos básicos de internalización, como formulación de inferencias, criterios de comprensión y aplicación. La literatura proporciona información asociada a las contribuciones de cada uno de los teóricos en sus diferentes aportes.

Bruner en el aprendizaje por descubrimiento, afirma que el docente debe organizar al estudiante forma de forma activa. Interrogar, presentar situaciones desconcertantes o problemas interesantes. En lugar de mostrar cómo se resuelve el problema el profesor aporta material y estimula para realizar observaciones, plantear hipótesis y formular soluciones. En el proceso se implica el pensamiento intuitivo tanto como el analítico. El docente puede guiar este proceso proponiendo una serie de preguntas de carácter orientador o aportando información adicional en el momento oportuno.

Ausubel, centra su idea de en qué el nuevo aprendizaje se instala en esquemas de conocimiento ya existentes. Piaget, concibe el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, desarrolladas en estadios.

Vygotsky, en su propuesta parte de un principio que enlaza con la transferencia en el aprendizaje al considerar que este tiene unos antecedentes.

LA METACOGNICIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

Afirma que cualquier aprendizaje en el estudiante cuenta con una historia previa. Parte de unas experiencias concretas que en algún momento fueron cuestionadas por su supuesta falta de rigor. De esta forma propone tareas a los estudiantes con el propósito de observar como las realizan, cuánta ayuda precisan del investigador para concluir la tarea.

En la UNPHU, se realizan transformaciones en los programas de las asignaturas de Química en la búsqueda de lograr el aprendizaje significativo del cuerpo estudiantil, a través de la inclusión de diferentes métodos y estrategias y un cuerpo de académicos comprometidos y capaces de despertar el amor por la ciencia para guiar al estudiante a través de la metacognición.

Referencias

Ausubel, D. (1984) Psicología educativa. México:Trillas.

Bruner, J. (1985). El porvenir de la psicología. Madrid: Morata.

Campanario, J., Cuerva, J., Moya, A. y Otero, J. (1997). El papel de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las ciencias. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre la Enseñanza de las Ciencias. Murcia.

Campanario, J. (1996). Ventajas e inconvenientes de la historia de la ciencia como recurso en la enseñanza de las ciencias. Revista de Enseñanza de la Física, 11, pp.5-14

Creswell, R. (2011). ¿Qué es una teoría? Buenos Aires, Ediciones Aique.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativo. Colombia: Contus.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). (Gaceta Oficial N° 36.860, del 30 de diciembre de 1999). Caracas, Venezuela: Inversiones Sarya, C.A.

Colas, B. (2002). El análisis de datos en la metodología cualitativa. Caracas. Revista de Ciencias de la Educación, Nro. 152.

Duarte, J., y Parra, E. (2014). Lo que debes saber sobre una tesis doctoral. Venezuela: Imprecolor.

Flavell, H. (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid. Visor.

Johnstone, A. (2006). Chemical Education Research in Glasgow in Perspective. Chemistry Education Research and Practice. Disponible en <https://www.google.com/search?q=aprendizaje..ome..69i57.14173j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF->

Novak, J.; Gowin, B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca

Otero, J. (1985). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. Enseñanza de las Ciencias, 8, pp. 17-22.

Piaget J. (1969). Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel.

Diez, R. (2000). Aprendizaje y Currículum. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje, Madrid: Paidós.

Wellman, H. (1988), The Human Experience. The Early Years. Disponible en: https://scholar.google.com/citations?user=_q2NODAAAAAJ&hl=es

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Docencia y Gestión Universitaria. Licenciada en Química. Docente de Postgrado UNPHU



<https://www.freepik.es/vectores/personas>'>Vector de Personas creado por pch.vector - www.freepik.es

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

METHODOLOGY BY COMPETENCES. RENEWING VISION OF PHYSICS LEARNING IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Jacksson Sánchez

Resumen

Actualmente en la educación universitaria, son reiterados los problemas que enfrentan los estudiantes con los cursos de Física General en las carreras de Ingeniería y más acentuado en los estudiantes de las Escuelas de Psicología y Medicina. El artículo plantea la necesidad de innovar sobre una metodología que permita a los estudiantes aprender física de manera significativa. Por consiguiente, se propone una metodología por competencias renovadora para el aprendizaje de la física en el contexto de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Para su desarrollo se realizó un análisis e interpretación de fuentes nacionales e internacionales y la experiencia práctica del autor. Se concluye que el manejo de la asignatura física por competencias para tres poblaciones (Ingeniería, Psicología y Medicina) conlleva a un aprovechamiento significativo de este curso, evidenciando mejoras en el porcentaje de estudiantes aprobados en un periodo académico.

Palabras clave: Metodología, Competencia, Aprendizaje, Física.

Abstract

Currently in university education, the problems faced by students with General Physics courses in Engineering careers and more pronounced in students of the Schools of Psychology and Medicine are reiterated. In many cases the problem comes from the secondary level, resulting in the failure of alarms at the university level. It is believed that the problem is multifactorial, ranging from initial mathematics and elementary algebra training to the way in which teachers are trained to teach these subjects. Based on the above, it is especially important to innovate on a methodology that allows students to learn physics in a meaningful way. The purpose of this article is to: Design a competency methodology as a renewal vision of physics learning in the context of the Pedro Henríquez Ureña National University. Methodologically this article is developed under the postpositivist paradigm with a qualitative approach and hermeneutical method. The main technique is participant observation and documentary analysis. It is concluded that the learning of the physics based on competences promotes an important cohesion in the development of the science education for the fulfillment of the academic and moral objectives of the human being.

Key Words: Methodology, Competence, Learning, Physics.

Introducción

Frente a los cambios que se han dado en el currículo por competencias en el contexto universitario, hoy se propugna una didáctica centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que conlleva, que tanto la planificación como la realización de los procesos de aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el denominado cambio de paradigma del proceso

de aprendizaje se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en la planificación de la didáctica y evaluación del aprendizaje

Muchos campos y ocupaciones involucran a la física en una lista de diversas disciplinas. Muchas de estas, se solapan con otras ramas de la ciencia. Por su naturaleza, física palabra del latín *physica* la cual es derivada del griego *phusika*, significa el estudio de la ciencia de las cosas naturales. Es así que, la importancia de su estudio en el contexto universitario promueve en el estudiante una comprensión de fenómenos naturales que involucra desarrollos de elementos científicos, filosóficos, lógicos y humanos.

En la Facultad de Ciencias, específicamente el Departamento de Física se ofrece periodo tras periodo la asignatura de física en virtud de dar soporte a requerimientos propios de los pensum de estudios de Ingeniería. No obstante, otras facultades ajenas como la de Educación, Medicina y Psicología también contemplan en sus pensum física como parte de su malla curricular. El problema radica que diversas carreras deben tomar cursos básicos de física, la oferta de profesores es limitada y a su vez no se pueden clasificar estudiantes de diferentes áreas de estudios.

Ahora bien, la manera de evaluar dentro del contexto universitario se rige por políticas que establecen parámetros descriptores de evaluación como la división porcentual entre exámenes parciales y finales. Según Larrañaga (2012) estas formas de evaluación siguen siendo cada vez más cuestionada por el estudiantado, quienes reclaman un cambio en la forma de guiar y orientar el aprendizaje; alegan que en gran medida este modelo clásico de enseñanza y evaluación del profesor, no puede evidenciar las competencias de los estudiantes.

Es por ello que, existe un alto grado de rechazo y apatía hacia a las asignaturas de Física, donde se produce en gran medida manifestaciones de inconformidad, un estado de frustración, ocasionando una predisposición al cursar esta asignatura. De ahí que el propósito del artículo es proponer una metodología por competencias para el aprendizaje de la física desde una visión renovadora en el contexto de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, República Dominicana.

Para su desarrollo se fundamentó en una hermenéutica de fuentes documentales nacionales e internacionales y la experiencia práctica del autor: En primer lugar, se contextualiza el estudio de la física en el contexto universitario, en segundo lugar, el significado de aprendizaje por competencias, en tercer lugar de manera sintetizada una descripción de la Metodología de Aprendizaje Basado en Competencias ABC. En cuarto lugar, una Metodología por Competencias para el Aprendizaje de la Física en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Por último, se realizan consideraciones para garantizar la utilización eficaz de la metodología.

Revisión Bibliográfica

Para un Ingeniero, es vital entender sus procesos de experticia bajo la lógica natural (física) usando leyes y principios que le permitan a través de su ingenio dar respuestas a preguntas y problemas. Para un médico, debido al auge de las nuevas tecnologías, procesos clínicos son guiados usando dispositivos que entendiendo las bases físicas del mismo es posible optimizar resultados clínicos certeros. En el campo de la psicología, el entendimiento científico de la física provee herramientas

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

para una mejor comprensión del comportamiento humano en la descripción de la naturaleza.

Sin embargo en la educación universitaria, son reiterados los problemas que enfrentan los estudiantes con los cursos de física general en las carreras de Ingeniería y más acentuado en los estudiantes de las Escuelas de Psicología y Medicina. En muchos casos el problema proviene desde el nivel secundario, resultando de ello que a nivel universitario los bajos índices de rendimiento sean alarmantes. Se cree que el problema es multifactorial, que va desde la débil formación inicial en matemática y álgebra elemental hasta la forma en que los profesores son formados para dictar estas asignaturas.

La universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, en República Dominicana desde el año 2019 ha estado moviéndose hacia una transformación curricular por competencias, siendo de acuerdo a los documentos desarrollados por la universidad sus rasgos descriptivos de mayor significación, los que se señalan, a continuación:

- Implementar métodos educativos innovadores que estimulen el pensamiento crítico y creativo de los participantes.

- Enfatizar el desarrollo de competencias: habilidades, destrezas y actitudes, frente al tradicional predominio del conocimiento de las disciplinas estudiadas.

- Ejercitar el trabajo en equipo, la reflexión y el autorreflexión para el estudio e investigación de problemas vinculados al contexto institucional, herramientas básicas para el aprendizaje y la enseñanza efectivas.

- Actualizar a los participantes en el manejo y uso de la tecnología educativa moderna en especial las referentes a la información y la comunicación.

- Atender, preferentemente, la evaluación y auto evaluación permanente del desempeño del participante y del facilitador, desarrollado concomitantemente con el proceso de orientación del aprendizaje, a fin de que los estudiantes aprendan por experiencia la integralidad de esos procesos..

Consecuentemente, la intencionalidad direccional de estas transformaciones son propiciar la formación del docente-estudiante de este nivel para el auto-desarrollo de sus competencias a fin de lograr: la autoconstrucción de nuevos conocimientos, autogestión, comunicación de su aprendizaje, auto conocimiento de su contexto situacional, culto a los valores humanos y convivenciales en relaciones de grupo y la aplicación efectiva de estas competencias a su labor docente en el área de su desempeño profesional. Cumpliendo a la vez, con los propósitos de la educación dominicana, los propósitos generales de la Educación Superior a nivel nacional y las orientaciones técnico-metodológicas del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Al respecto diversos estudios se han desarrollado en función de metodologías basadas en competencias entre algunos de ellos se

puede mencionar a Salazar y Donoso (2013) que tuvo como objetivo analizar las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias en el escenario universitario actual.

Concluyendo que las universidades carecen de modelos de gestión y monitoreo del currículum, sin embargo, se evidencian diversas estrategias que permiten evaluar el ciclo formativo.

Por otro lado, Martínez, Cegarra y Rubio (2012) con el objetivo de presentar una herramienta de autoevaluación del proceso de orientación aprendizaje, se ha planteado la necesidad de cambiar los procesos de evaluación, partiendo de la conceptualización de las competencias y el análisis de las implicaciones de las competencias en la docencia del profesorado determinando las características que debiera tener una evaluación por competencias. Los autores concluyen que la formación en competencias supone un cambio de mentalidad para aprender de forma aplicada y cooperativa.

En cuanto al **aprendizaje de competencias** la universidad adoptó un modelo de programa por competencias, que implica un modo distinto absolutamente diferente de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de formación y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. Así pues, la introducción de las competencias como objeto de la formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación.

La formación es algo más que la mera información. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. De la Cruz (2005) afirma que los aprendizajes por competencias suponen conocer, comprender y usar pertinentemente. Desde esta perspectiva, el aprendizaje por competencias se caracteriza por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Es aprender con sentido, de forma significativa, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, para garantizar un aprendizaje duradero.

En este nuevo enfoque por competencias, el protagonista del aprendizaje es el propio estudiante. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al estudiante mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del estudiante que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor es orientar y guiar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al estudiante en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

En definitiva, preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje. De allí que el aprendizaje de la física desde el enfoque por competencias requiere una renovación metodológica que permita a los estudiantes apropiarse de los saberes de forma más significativa y creativa. Una metodología que propicie la participación del estudiante y que generen aprendizajes más profundos, significativos y duraderos

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La metodología de aprendizaje basada en competencias tiene como propósito la toma de decisiones para mejora el proceso de intervención y del logro de resultados. Es un programa de alta dirección que realiza seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permite obtener información acerca de lo que se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar y hacer una la intervención orientadora.

En este sentido, para Cepeda (200) la metodología basada en competencias comprende seis tipos de evaluación: Evaluación de necesidades, especificación de competencia, determinación de componentes y niveles de realización, identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias, definición de evaluación de competencias y validación de competencias.

Partiendo de esta mirada, la metodología por competencias se centra en el estudiante, lo que también se conoce como metodologías activas. Esta facilita, promueve y aprovechen la participación del estudiante y potencien la autonomía. Esta metodología genera aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. Este tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje es más pertinente si se quiere formar profesionales más integrales y con un alto desempeño.

Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la educación universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, entre otras.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico. Según Tobón(2006) éstas se focalizan en tres aspectos específicos. El primero, la integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las habilidades y los valores, ante los problemas. El segundo, el diseño de programas de formación con base en los requerimientos contextuales. Por último, la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

La metodología por competencia para la física es importante ya que permite según UNPHU (2018):

-Desarrollar en el docente su vocación en el campo de la Física, responsabilizándose de su formación continua para el propio crecimiento profesional y de la comunidad educativa.

-Desarrollar habilidades que le permiten fortalecer permanentemente su proyecto de vida personal y profesional.

-Compartir iniciativas involucrando a los demás en su visión de futuro.

-Poseer un pensamiento crítico, consciente de los supuestos éticos bajo los cuales actúa, prestando atención al contexto en que se producen estas acciones.

-Preocuparse por la calidad y pertinencia de su práctica diaria.

-Establecer prioridades claras a corto, mediano y largo plazo para sus actividades personales y profesionales, planificando el tiempo necesario para su ejecución.

-Presentar un compromiso ético en su trabajo acorde con principios y valores, tales como responsabilidad, compromiso, perseverancia, y pro-actividad.

-Sentir satisfacción de trabajar con jóvenes adolescentes.

-Demostrar habilidades en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (Tics) y en gestión de la información aplicado a la Física y otras ciencias, lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas para la búsqueda de información e investigación.

-Desarrollar estrategias para promover en los estudiantes la capacidad de aprender Física.

-Garantizar la atención a la diversidad en el aula, desde un aprendizaje situado y autónomo de la Física, con una perspectiva de educación inclusiva.

-Diseñar y propiciar ambientes diversos, con integración de medios para la generación de oportunidades de aprendizaje de la Física, a partir de diferentes escenarios tecnológicos.

-Dominar los contenidos curriculares fundamentales de la enseñanza de la Física y sus enfoques metodológicos.

-Evaluar procesos, logros y calidad, condiciones de aprendizajes de los/las estudiantes en las asignaturas especializadas de Física, tomando en cuenta sus características individuales y el enfoque formativo.

-Evaluar el grado en que se lograron las metas y propósitos de aprendizaje de las asignaturas de formación especializada en Física contemplados en el Plan de Estudios.

-Dominar las distintas técnicas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física, que mejor permiten identificar las destrezas y debilidades de los estudiantes, según sus particularidades biopsicosociales.

-Considerar los conocimientos previos de sus estudiantes en la organización y desarrollo de la clase.

-Establecer relaciones de interdisciplinariedad de las asignaturas.

-Promover la construcción individual y colectiva del conocimiento de la Física, pateado como parte del proceso formativo.

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En otro orden de ideas, en la actualidad con los avances e innovaciones tecnológicas se posee acceso a la información y con ello a la expansión y construcción del conocimiento como información contextualizada y agrupada con el propósito de comprender su utilidad. En el contexto de la UNPHU referente a los estudiantes del área de Física General I, en los procesos de aprendizaje aplicados por el docente se tiene un objetivo y es que la información impartida se convierta en conocimiento, para ello se precisa la intervención de una serie de experiencias, creencias y competencias.

Al respecto, O'Dell y Grayson (1998) citados en Martínez et al (2012: 327) sostienen que: "el conocimiento es información en acción". Ahora bien, si el conocimiento es información en acción tal y como lo plantean los autores, toda información que se transmite a través de experiencias significativas genera conocimiento. En este mismo orden, toda experiencia significativa desde áreas netamente prácticas como lo es Física General debe generar ese conocimiento y por ende debe enfatizarse en el desenvolvimiento de las competencias de cada estudiante. Fernández (2006: 40), sostiene que "El contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado)".

En este sentido, el docente debe dirigir el conocimiento y las estrategias educativas según lo que necesita el estudiante para poder obtener resultados determinados. Es decir, las capacidades que pudiesen desarrollarse denotarán la interpretación de las áreas disciplinares como física. Por su parte, el término de competencias se viene implementando en diversos autores desde 1992, es así como lo muestra Martínez et al (2012), en la figura 1, a continuación.

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN
1992	Kane	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
1998	Stephenson y Yorke	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes
2001	Weinert	Habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.
2002	Roe	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo
2004	Perrenoud	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
2007	Collis	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
2008	Prieto	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
2010	Tobón et al	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizándolo los diferentes saberes: ser, hacer y conocer

En el cuadro se pueden apreciar la definición desde diversas perspectivas, algunas hacen alusión al conocimiento, otras a las actitudes y capacidades, si bien es cierto, las competencias son generadas por la obtención de conocimientos en determinadas áreas y así poder desarrollar habilidades, capacidades que mejoran las

Este proceso va de la mano con la deconstrucción del conocimiento que "desconoce" determinada información, para construir un nuevo conocimiento que permita evolucionar académicamente al estudiante dentro de las áreas que han generado traumas, rechazos y apatías. Las competencias hoy día pueden considerarse como un sistema de evaluación de resultados de aprendizaje, como un método innovador que se vincula con propiciar las herramientas y estrategias necesarias para dar cumplimiento a los objetivos académicos mediante el desarrollo de habilidades y destrezas para cada unidad didáctica que se quiera transmitir desde áreas de ciencias.

En el contexto universitario de la UNPHU, el uso de las metodologías se ha reconocido en las últimas dos décadas, haciendo énfasis en el reconocimiento de los desaciertos que han tenido los modelos de enseñanzas tradicionales en función del aprovechamiento óptimo de los cursos de ciencias, en este caso, el de la física.

De una manera muy sostenida varios autores han señalado el impacto positivo que han estado ocurriendo en función de desarrollar competencias que le permitan al estudiante tener un aprendizaje más significativo, y de este modo propiciar el curso de una asignatura que se encuentra en constantes descubrimientos y aplicaciones biotecnológicas aplicadas a la sociedad.

Metodología

Dado que el estudio, busca conocer el desempeño de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería, Medicina y Psicología en el área de Física General I, se implementó una serie de pasos que hemos denominado **metodología escalonada** por competencias, que es nuestra propuesta.

En el mismo se comienza por establecer grupos de ejercicios donde el estudiante con ayuda del profesor pueda aprender a resolverlo. Por lo tanto, el compromiso que establece el docente es de evaluar exactamente los mismos ejercicios propuestos con el cien por ciento de su evaluación, generando una meta alcanzable en el estudiante que se esfuerza en entender los procedimientos matemáticos y la naturaleza de los problemas.

Un segundo paso es la elaboración y aplicación de una prueba piloto, donde se ha decidido cambiar en dos cursos las estrategias y actividades formativas, las mismas se describe a continuación:

- Estudios de casos en el campo para analizar los sistemas de mediciones.
- Sesiones expositiva y explicativa de los tipos de movimientos.
- Taller. Aprendizaje basado en problemas de Dinámica.
- Aprendizaje basado en proyectos relativos sistemas que relacionan energía en el entorno.
- Aula virtual de actividades **exposición/presentación** oral por parte del estudiante.
- Un tercer paso se relaciona con el establecimiento de competencias de evaluación de estos cursos los cuáles se describen en el cuadro 1.

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Cuadro 1.
Competencias para el Desarrollo de Física General I.

Competencia 1	Aplicar los conceptos, principios y teorías de la Física, con sus alcances y limitaciones y procedimientos, posibilitando el estudio de fenómenos naturales y situaciones problemáticas.
Competencia 2	Utilizar los conceptos, principios, técnicas y métodos y lenguaje de la matemática para solucionar problemas, expresar leyes y modelos de la Física, utilizando diversas metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Nivel Secundario.

Fuente: Sánchez (2020).

En cuarto lugar, se posee a especificar los resultados de aprendizajes establecidos.

Resultados

En el cuadro 2, a continuación se presentan los resultados de aprendizaje esperados.

Cuadro 2
Resultados del aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> Comparar los diversos sistemas de mediciones, órdenes de magnitud en las cifras de un resultado y las dimensiones de una cantidad, para así presentar resultados coherentes y consistentes con el fenómeno estudiado.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar todos los elementos descriptores de la cinemática unidimensional y bidimensional en virtud de establecer las ecuaciones de movimiento claves en la resolución de situaciones propias del fenómeno.
<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar las tres leyes Newtonianas para la caracterización apropiada de las fuerzas existentes en el modelo de una partícula, cuerpo o móvil.
<ul style="list-style-type: none"> Aplicar las Leyes de Newton a situaciones reales cotidianas en aras proponer respuestas concretas a problemas relacionados.
<ul style="list-style-type: none"> Clasificar los materiales existentes en la naturaleza a través de su coeficiente de roce cinético y estático.
<ul style="list-style-type: none"> Clasificar el trabajo de un sistema estableciendo la conservación o no de la energía.

Fuente: Sánchez (2019).

En quinto y último lugar se ha establecido analizar el desempeño del estudiante, en este caso el resultado haber aplicado estas modificaciones en la enseñanza, lo que ha podido evidenciar una variación de estudiantes reprobados en un 40% para los periodos pruebas. Es decir, se ha podido reducir en un 30% el índice de aplazamientos en el curso general en comparación con el modelo tradicional. De este modo, se enfatiza al uso de recursos didáctico, su desarrollo y aplicación como conductor para reducir estos valores.

Del mismo modo, desde la perspectiva del docente en este periodo de prueba, se ha manifestado una disminución de la apatía y rechazo hacia el área de formación, evidenciando más motivación en torno a las estrategias y actividades establecidas y en cuanto al modo de ejecución de actividades y adquisición de sus conocimientos.

El desarrollo de la Metodología escalonada por competencias comprende una serie de pasos que permiten desarrollar una metodología por competencias como una visión renovadora del aprendizaje de la física en el contexto universitario se esquematiza de manera secuencial en la siguiente Figura 1.



1. Metodología por Competencias como una visión renovadora del aprendizaje de la Física en el contexto universitario.

Fuente: Sánchez (2020).

Cabe destacar que, difieren el modo y método de dar aplicar las estrategias para estudiantes de la facultad de ingeniería como para estudiantes de las facultades de medicina y psicología.

Al respecto, es perentorio reconocer que los estudiantes pertenecientes a la facultad de psicología se dedican al estudio de los procesos mentales y del comportamiento de los seres humanos en su interacción con el entorno. En este sentido, la formación profesional que se adquiere al estudiar esta carrera prepara a futuros psicólogos para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano en el desarrollo de las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la calidad de vida, enfrentar los retos de prevenir e intervenir en pro de la salud mental, afrontar problemas contemporáneos como la ansiedad o el estrés, en el ámbito clínico, educativo y organizacional.

Partiendo de este abordaje surge la siguiente interrogante, ¿Cómo evaluar una asignatura como física en su pensum de psicología? Para ello es necesario que el estudiante pueda identificar la importancia del curso de física como un escenario de observación del ambiente que lo rodea, asimismo se hace uso de material de apoyo para que el estudiante pueda comprender los fenómenos físicos y participar de manera más dinámica en las discusiones en clases desde un punto de vista más cualitativo y no cuantitativo.

La metodología por competencias establecidas para esta carrera ha permitido obtener resultados exitosos, pues estos estudiantes se caracterizan por poseer un pensamiento crítico-reflexivo que les permite entender como la física es concebida desde el punto de vista de la descripción de la naturaleza.

Del mismo modo, les permite comprender cómo es el pensamiento de las personas con afinidades hacia las ciencias, generándoles un aprendizaje significativo en la conducta del pensamiento humano que usa el método científico como elemento de desarrollo. Los pasos acá explicados se resumen a continuación, como se muestra en la figura 2.

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO



Figura 2. Metodologías por Competencias para estudiantes de psicología.
Fuentes: Sánchez (2020).

En la figura 2, Metodologías por competencia para estudiantes de psicología se especifica los pasos explicados con anterioridad, enfatizando que estos se adaptan a las necesidades de cada estudiante en pro de la deconstrucción del conocimiento en cuanto a las percepciones que se tenían del área de formación de las ciencias, a una construcción del conocimiento con respecto a la percepción crítico-reflexiva del pensamiento humano.

Con estos pasos el estudiante de medicina puede visualizar la implicación de la física en la medicina. Pues, el área de la física ayuda a explicar todas las acciones médicas, por ejemplo:

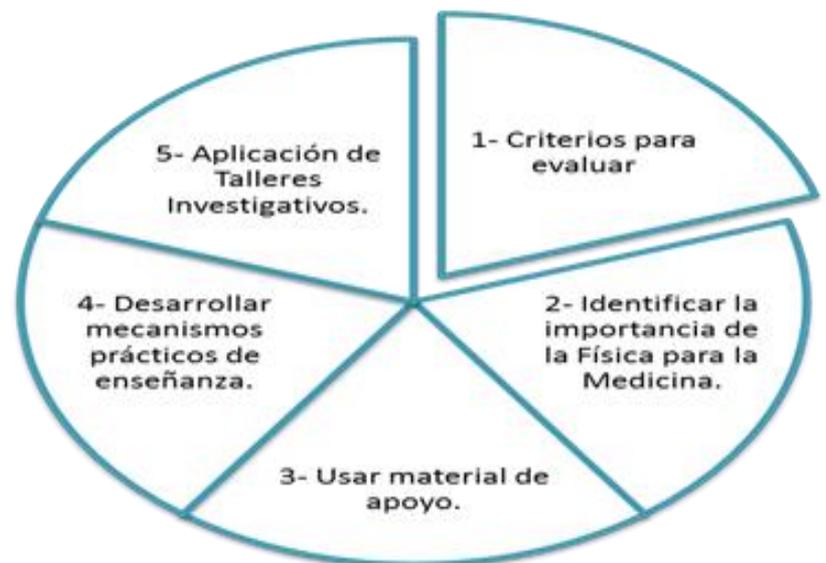
En un electrocardiograma se miden las pulsaciones nerviosas, tal como el potencial eléctrico, la excitabilidad del corazón, la fuerza de contracción, asimismo constantemente se mide la tensión arterial, la presión que ejerce el bombeo sanguíneo sobre las arterias y el comportamiento del fluido sanguíneo, todos estos fenómenos que se puede explicar con magnitudes físicas.

Además, de manera concurrente ingresan a una institución hospitalaria pacientes quienes más de un 70% se le es exigido una radiografía de tórax o de otra parte del cuerpo, para esto los especialistas deben tener claro cómo se producen los rayos X, dónde se destaca la teoría sobre las radiaciones, tales como la interpretación del efecto de las radiaciones sobre organismos vivos y su espectro, entre los que se tiene: el ultrasonido, la resonancia magnética y la tomografía. De la misma manera, se aplica el conocimiento del área de física general en estudiantes de medicina, haciendo énfasis en la interacción de la radiación con el cuerpo humano o más aún los seres vivos.

De este modo, se permite entender que la motivación del estudiante se dirige a entender los modelos biológicos del cuerpo humano usando la física.

Para ello el docente ha establecido en estos cursos mecanismos prácticos de enseñanza para así explicar los conceptos de acuerdo a un lenguaje médico. Los resultados de llevar cursos muy prácticos a modelos del cuerpo humano explicando la física relacionada, hacen resonancia en el estudiante participando e interviniendo activamente, logrando buenas rúbricas de evaluaciones en su gran mayoría.

Es menester mencionar que, entre un 85-95% de los estudiantes obtienen notas máximas con este tipo de metodología, además se ha observado, que los estudiantes de medicina valoran mucho el trabajo colaborativo en clase y la realización de talleres investigativos, considerándose una estrategia que se ha usado con éxito en la evaluación de sus resultados de aprendizajes. A continuación, se puede visualizar la metodología por competencias para estudiantes de medicina en la figura 3.



En la Figura 3, Metodología por competencias para estudiantes de medicina.
Fuente: Sánchez (2020).

Se pueden visualizar la serie de pasos explicados con anterioridad haciendo énfasis en que la física es un área que puede explicarse desde cualquier contexto siempre y cuando se usen los medios y herramientas necesarias para que ese conocimiento que se transmite genere aprendizajes significativos y permanentes.

Conclusiones

Generar una metodología por competencias para el aprendizaje de la física en diferentes áreas ha permitido que los estudiantes se apoderen de la misma de manera significativa y motivadora.

Esta metodología, permite una forma de aprendizaje valorando el desarrollo cognitivo del estudiante, permitiendo libertad en distribución sus saberes.

Priorizando en función de sus intereses. Concluyendo los elementos resaltantes que le permitan dar respuestas a sus interrogantes iniciales producto de la definición de un problema. Permitiendo conocer un fenómeno desde sus elementos fundamentales.

METODOLOGÍA POR COMPETENCIAS. VISION RENOVADORA DEL APRENDIZAJE DE LA FISICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Una vez desarrollada la interpretación del fenómeno que caracteriza al proceso de aprendizaje de la física se pueden dar respuesta a las interrogantes que originaron el estudio. Entre las metodologías por competencias que se desarrollan para mejorar el desempeño de los estudiantes de psicología, medicina e Ingeniería se pudo evidenciar que cada una de ellas debe poseer tratamientos distintos para que pueda darse un aprendizaje significativo. Debe corresponderse el curso con la especialidad de estudio para poder darle importancia a su abordaje desde su praxis.

Estas competencias pueden interpretarse partiendo de la motivación que se acentúa en el uso de estrategias didácticas transdisciplinarias para poder erradicar con el rechazo y la apatía que ocasiona las áreas de ciencias en especial física general. El resultado de los aprendizajes que conlleven el éxito aprobatorio de la asignatura debe caracterizarse por el dominio del contenido y la relación que este posee con las carreras, dejando de ser un requisito del pensum y estableciendo la importancia de su estudio en la praxis cotidiana y profesional.

Referencias

Cepeda, J. M.: Metodología de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de Educación. México

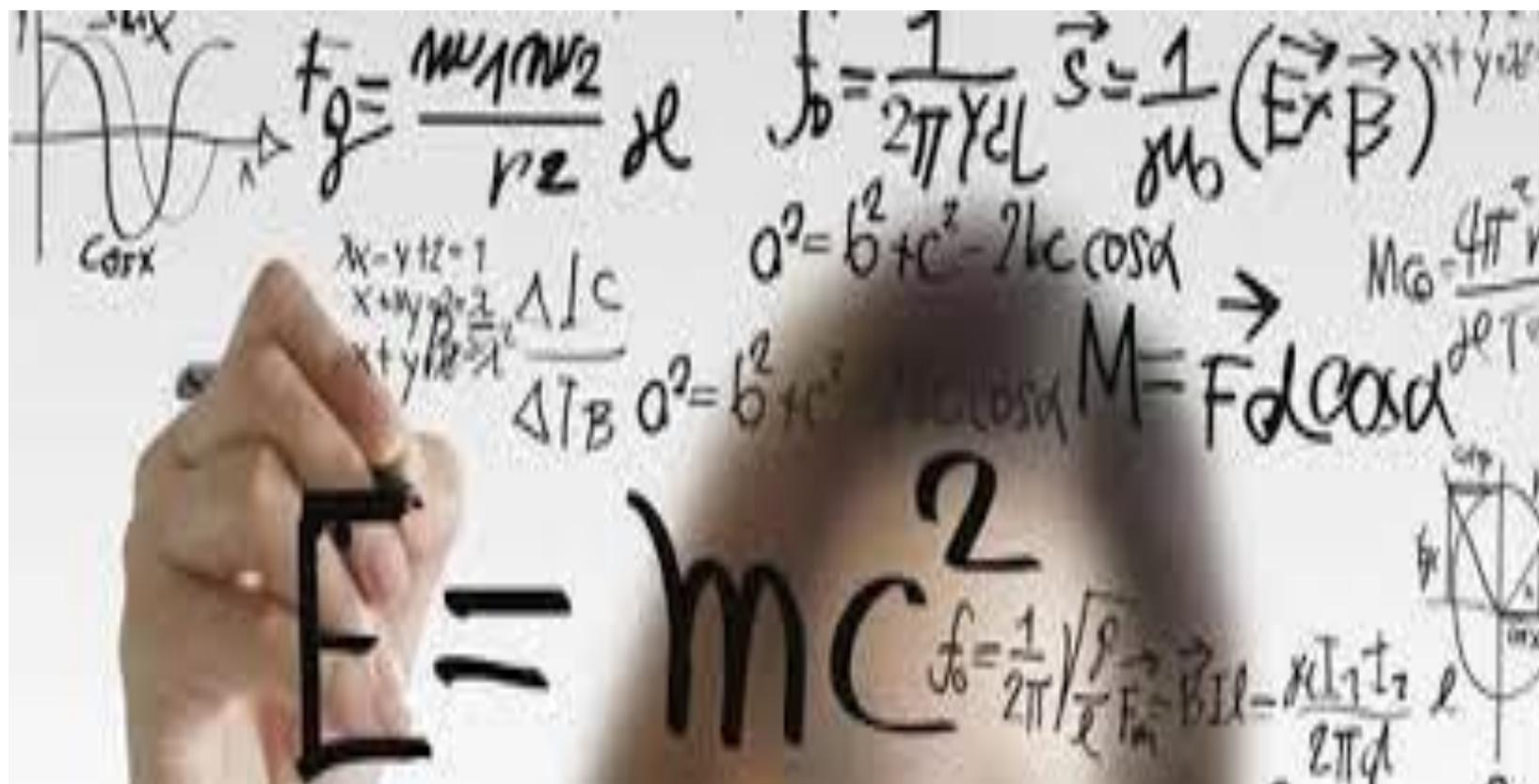
De La Cruz (2003): Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. España.

Fernández (2006; 40), sostiene que "El contenido disciplinar será

Larrañaga, Otal (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje. Editorial de la Universidad Internacional de La Rioja.

Martínez, A; Cegarra, J. y Rubio, J. (2012), en su estudio "Aprendizaje Basado en Competencias: Una Propuesta para la Autoevaluación del Docente"., Revista de Currículum y Formación del Profesorado. VOL. 16,

Doctor en Ciencias de la Educación y en Física. Magister en Física. Licenciado en Física Pura. Docente Universitario



Fuente: <https://academianuevofuturo.com/academia-universidad-madrid/academia-de-fisica-en-madrid/>

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TECHNOLOGICAL LITERACY:
A WAY TOWARDS SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Engelberth Vargas

Resumen

El artículo tiene como propósito analizar las representaciones sociales acerca de la alfabetización tecnocientífica como una vía hacia el desarrollo sostenible. Se fundamenta en la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1981) y Jodelet (1988) y en el Construccinismo Social de Gergen (1996). La metodología fue hermenéutica de acuerdo a Gadamer (1999) que permitió interpretar el fenómeno desde la revisión documental y los avances de un diagnóstico de campo con estudiantes de la Facultad de Ciencia de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña en Santo Domingo, República Dominicana. Los hallazgos señalan que los estudiantes reconocidos como nativos digitales constituyen una manera de enfocar la construcción social de la realidad, ya que pueden generar una producción cognitiva y constructiva del pensamiento científico con el uso de las tecnologías. No obstante, el 22,3 % está insuficientemente alfabetizado científicamente. Con base a lo cual se plantea una propuesta teórica- práctica de alfabetización científica, de carácter constructivista y basadas en las TIC. Lo cual constituye un reto tanto para docentes que deben aprender a orientar las ciencias básicas desde el enfoque de alfabetización científica y con la inclusión de las tecnologías en su praxis docente. Así como desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender este concepto para aplicarlo deconstruyendo y construyendo el conocimiento en pro del desarrollo sostenible para el beneficio de la sociedad.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Tecnociencia, Desarrollo Sostenible.

Abstract

The purpose of the article is to analyze the social representations about techno-scientific literacy as a path towards sustainable development. It is based on the theory of Social Representations by Moscovici (1981) and Jodelet (1988) and on Social Constructionism by Gergen (1996). The methodology was hermeneutical according to Gadamer (1999), which allowed the interpretation of the phenomenon from the documentary review and the advances of a field diagnosis with students from the Faculty of Science of the Pedro Henríquez Ureña National University in Santo Domingo, Dominican Republic. The findings indicate that students recognized as digital natives constitute a way of approaching the social construction of reality, since they can generate a cognitive and constructive production of scientific thought with the use of technologies. However, 22.3% are insufficiently scientifically literate. Based on which a theoretical-practical proposal for scientific literacy, of a constructivist nature and based on ICT, is proposed. Which constitutes a challenge both for teachers who must learn to guide the basic sciences from the scientific literacy approach and with the inclusion of technologies in their teaching practice. As well as

developing in students the ability to understand this concept to apply it by deconstructing and building knowledge in favor of sustainable development for the benefit of society.

Key Words: Social Representations, Technoscience, Sustainable Development.

Introducción

El siglo XXI ha sido protagonista de las constantes innovaciones tecnológicas donde el desarrollo del conocimiento ha sido la base principal para esta evolución. Las sociedades se encuentran en constante transformación y por ello se concibe su formación desde el contexto educativo transdisciplinario. En este sentido, el artículo enfatiza la importancia de la alfabetización tecnocientífica en los estudiantes universitarios visto desde el caso de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) en Santo Domingo, República Dominicana, como vía hacia el desarrollo sostenible.

Para ello es elemental hacer referencia a que estos estudiantes como grupos sociales comparten un conocimiento con comportamientos y comunicación propia, con interacciones cognitivas basadas en un rigor científico, reconocidas como representaciones sociales según la teoría de Moscovici (1981) y Jodelet (1988). Asimismo, se aborda estos grupos como parte de la construcción de un conocimiento comunitario o pensamiento social conocido como construccionismo social por Gergen (1996).

De esta manera, se pretende hacer énfasis en la relación de las representaciones sociales y el construccionismo social desde el contexto universitario en el ámbito de la tecnociencia para promover una sociedad sostenible, donde el paradigma tecnológico que se denota en este siglo XXI sea el medio de propiciar, difundir y aplicar las ciencias en la cultura general de los actuales tiempos. En esta postura la tecnología es la pieza medular que caracteriza los nativos digitales en este mundo contemporáneo.

La sociedad del siglo XXI cada vez es más compleja, con un entorno en constante movimiento generando cambios que pueden volverse confusos y difíciles para algunos en la búsqueda de sus soluciones desde diferentes perspectivas. Esta búsqueda en el cúmulo de conocimientos del ser requiere la interrelación de varias dimensiones de lo real para esclarecer la visión que se quiere dar a conocer haciendo uso del pensamiento, la reflexión y la razón implicados en la formación de una sociedad, tal como se muestra en la figura 1.



Fuente: Elaboración propia (Vargas, 2019).

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Con base a la figura 1, el énfasis se genera en la construcción del conocimiento como un compendio de pensamientos con cosmovisiones distintas acerca de la evolución de las disciplinas como las ciencias básicas. Pues, es perentorio reconocer la brecha existente entre estas para buscar el engranaje y visionar aquello que pudiese estar más allá.

Entre las disciplinas que se abordan se encuentra las ciencias básicas conocida por su relación con las áreas de química, física y matemática, a través del conocimiento científico. Adicionalmente se aborda a la tecnociencia como el proceso de construcción del conocimiento científico a través del complejo entramado de la tecnología y las ciencias teniendo notable interacción con el entorno para propiciar el desarrollo sostenible en la sociedad.

Cabe destacar que, la tecnociencia según la UNESCO (2005: 98), se encuentra conformada por: “las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, biotecnologías y nanotecnologías”. Debido a este auge, las herramientas tecnológicas han influenciado el modo de transferir el conocimiento y con ello las actividades que se desarrollan en los ámbitos sociales, por lo tanto, hoy día no es posible el desarrollo del conocimiento sin hacer uso de la tecnología

Por su parte, en el ámbito educativo las constantes innovaciones han incidido hasta en el modo de educar permitiendo tanto al estudiante como al docente hacer uso de las herramientas tecnológicas para su formación en diversas áreas. Sin embargo, aún existe desconocimiento sobre el manejo de las mismas y el provecho que estas puedan generar a la sociedad.

En este aspecto, Hernanz (2008:1) desarrolló un estudio basado en la sustentabilidad como reto a desarrollar dentro del sistema científico-tecnológico característico de la sociedad del siglo XXI o sociedad del conocimiento, este autor sostiene que es un reto la incorporación de la tecnociencia al entramado de la cultura, para de esa manera permitir a los individuos y grupos sociales una adecuada apropiación del conocimiento científico y su aplicación tecnológica al proyecto de futuro que deseen construir, preferiblemente en un contexto de diálogo con los proyectos de futuro del resto de los individuos y sociedades contemporáneas.

En el mismo orden de ideas, son diversas las situaciones que se han generado en el planeta que ameritan mejorar el comportamiento humano y es a partir de la educación tecnocientífica de la sociedad que estas pueden lograrse.

Partiendo de allí es que se relaciona la aplicación de las tecnologías en las ciencias básicas que propicien el desarrollo sostenible, pues estas permiten realizar estudios y aportes en pro de las mejoras del medio ambiente

Del mismo modo, es necesario destacar que entre los ámbitos en los que se desenvuelve la sociedad, el educativo es pieza fundamental en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible promovidos por la UNESCO, pues esta organización establece que existe la necesidad de brindar una educación de calidad.

Asimismo, las sociedades de todo el mundo se encuentran atravesando circunstancias y transformaciones que exigen una formación educativa que genere competencias tecnológicas. Para ello es necesario incentivar en las personas la necesidad de alfabetización tecnocientífica. En relación a ello, Sunkel y Trucco (2013) fundamentados en el discurso de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), plantean que unas de las razones del por qué la tecnología debe tener una mayor presencia en los contextos educativos, están relacionadas con las necesidades de la nueva economía, en particular el aprendizaje de las competencias del siglo XXI.

En tal sentido, la tecnología debe ser concebida en la actualidad, como un medio para la producción de conocimientos en el desarrollo de habilidades cognitivas y un componente esencial en la cultura general de los actuales tiempos. De allí, que la alfabetización científica se constituya hoy día en una competencia medular para enfrentar el ritmo acelerado de los cambios que caracteriza al mundo contemporáneo. Esto significa, que cuanto mayor sea la educación y formación continua en la gestión de la tecnología en relación a las ciencias, mayor serán las ventajas que promuevan una vía hacia el desarrollo sostenible incentivando el aprender a comprender.

Partiendo de esta premisa, la universidad como máxima representación del saber, simboliza un portal para vislumbrar los nuevos horizontes de la ontología digital. Para ello, es necesario que explícita o implícitamente se posicione evolutivamente de este paradigma tecnológico o extraordinario, para estructurar y direccionar el impacto de los aprendizajes, consustanciados con el enfoque posmoderno de una sociedad tecnológica transformacional y transdisciplinaria en miras de la sustentabilidad como eje central. Pues desde la alfabetización tecnocientífica se rompen las barreras de tiempo y espacio desde una nueva epistemología de las competencias pedagógicas que orienten la educación hacia nuevos modos y medios de aprender a comprender en pro del planeta con el propósito de internalizar el proceso, aplicarlo y replicarlo para llegar a los lugares más inhóspitos.

Por ello, resulta conveniente estudiar, en primer término, el tipo de cultura tecnológica que se ha configurado en la Universidad, muy especialmente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), a partir de una epistemología ampliada vinculada con la hermenéusis documental del énfasis de las patologías del desarrollo social en el mundo universitario con respecto al abordaje de la tecnociencia y la forma en la que ésta promueve la sustentabilidad utilizando este marco de comprensión para el estudio del fenómeno.

“¿Por qué esta magnífica tecnología científica, que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil nos aporta tan poca felicidad? La respuesta es esta, simplemente: porque aún no hemos aprendido a usarla con tino”.
Albert Einstein

Con frecuencia, en las Universidades se generan diversas maneras de comunicación en donde prevalece el comportamiento entre los individuos como un modo particular de adquisición del conocimiento, esta es reconocida por Serge Moscovici como representación social.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Termino que se aplica al intercambio de conocimiento dentro de un grupo social, enfocado en el psicoanálisis, el público y la imagen. Al respecto Moscovici (1979) citado por Mora (2002) señala que la representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Según el autor, cada corpus organizado de conocimiento que se comparten dentro de una sociedad en su cotidianidad puede llamarse representaciones sociales, pues de allí emerge una simbología con respecto a las interpretaciones que se dan desde la psiquis. De esta manera, se establecen en las universidades con mayor frecuencia en la actualidad, un modo de construir el conocimiento fundamentado en las tecnologías, pues predomina un modelo cultural pluralizado.

Ahora bien, parte del conocimiento que se comparte en grupos sociales como los estudiantes pertenecientes al Facultad de Ciencias e Ingeniería en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) en Santo Domingo, se fundamenta en el conocimiento científico y su comprobación con el abordaje de las ciencias básicas, tal como lo afirma Farr (1983: 665) en apoyo a la teoría de Moscovici al señalar que “las opiniones no son acerca de imágenes sino sobre teorías o ramas del conocimiento organizados y comprobados, son “sistemas cognitivos con lógica y lenguaje propio”.

Sin embargo, este compendio de conocimientos representa para el ámbito educativo una necesidad en el uso y aplicación de estas interacciones cognitivas a través de la tecnología en pleno auge de la sociedad del conocimiento, haciendo relevancia en la triada tecnología-ciencia-sociedad.

Uno de los principales puntos de partida del exponente y creador de esta teoría para el año 1961 fue el pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, interpretación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal, pero para 1981 el enfoque se dirige hacia los constructos cognitivos compartidos en determinado grupo social de manera continua. Para Vergel (2016) es por lo tanto evidente la identificación de los estudiantes del Departamento de Ciencia de la UNPHU en Santo Domingo, como representaciones sociales.

Por su parte, en apoyo a esta teoría Jodelet (1988) citado por Vergel (2016: 35) sostiene que las representaciones sociales son: “sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; formas de conocimiento social que permite interpretar la realidad cotidiana”. Esto quiere decir que, ese constructo cognitivo frecuente representa determinada sociedad, además, la importancia recae en que se edifique en, por y para la sociedad. Es así como se engranan los aportes y experiencias de los estudiantes con las representaciones sociales.

Por otra parte, existe una línea muy delgada entre comunicar y construir el conocimiento, más aun cuando este generará aplicaciones a determinadas ramas de la ciencia, es allí donde se hace presente el construccionismo social de Kenneth Gergen, ya que este autor basa sus investigaciones en la cultura tecnológica desde el ámbito social, pues, es una metateoría del conocimiento que significa que la construcción de éste de forma comunitaria, como una verdadera epistemología social, constituyéndose no como un conocimiento individualizado sino como lo que la sociedad realmente es.

Por lo tanto, el saber compartido por las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la UNPHU es un construccionismo como elemento principal la acción discursiva de sus actores, desde la corriente filosófica del empirismo en su perspectiva exogámica como copia de la realidad, y del racionalismo desde la perspectiva endogámica como procesamiento u organización del conocimiento adquirido para hacerlo entendible.

El término tecnociencia fue usado por primera vez por Bruno Latour en 1983 para abreviar la diada “ciencia y tecnología”, desde entonces se ha usado como la convergencia de estos dos términos. Sin embargo, se le añade una característica fundamental y es la referida hacia dónde se dirige dicha convergencia, por lo que es evidente que en pleno siglo XXI uno de los principales motivos de abordar la tecnociencia es la triada que existe entre tecnología-ciencia-sociedad.

Se crea ciencia en, por, y para la sociedad, además esta debe ser reconocida, admitida o aceptada por los grupos sociales haciendo uso de las innovaciones tecnológicas, ya que permiten acercarse cada vez más a lo desconocido a través de sus avances. Sin embargo, existe una brecha entre conocer y aplicar. Desde las ciencias básicas en conjunto con las tecnologías se pueden propiciar proyectos que beneficien el entorno social de una manera sostenible. Pues se poseen las herramientas necesarias para abordar la tecnociencia con este fin, para ello surgen la siguiente interrogante ¿Sería necesaria una alfabetización tecnocientífica en los actores de una sociedad?

Para dar respuesta a esta interrogante se debe partir por conocer el significado de cultura científica, la misma se entiende por Pickering (1992: 3) como “el paso de la ciencia como conocimiento de la ciencia como práctica y cultura”. Según este autor, este es un enfoque cultural que se encuentra desarrollándose para dar paso a una alfabetización tecnocientífica donde el conocimiento se genere en pro de la transformación de la naturaleza, como una connotación adaptativa del hombre a la tecnología propiciando capacidades técnicas en aras del desarrollo sostenible.

Del mismo modo, el pensamiento científico se abre a posibilidades infinitas de ser aprovechado bajo la triada ciencia-tecnología-sociedad que necesita el estudiante para generar productos cognitivos y constructivos beneficiando a la humanidad. Asimismo, se puede hacer referencia a los estudiantes de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la UNPHU en Santo Domingo, como actores que se enfrentan a una alfabetización tecnocientífica inducida por la misma evolución e innovaciones tecnológicas con respecto a la comprobación del conocimiento científico en las ciencias básicas. Sin embargo son considerados nativos digitales que poseen las competencias para su praxis, destacándose así la importancia que ejerce este fenómeno dentro de una sociedad que propicia la sostenibilidad como modo de vida, como se muestra en la figura 2, a continuación.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

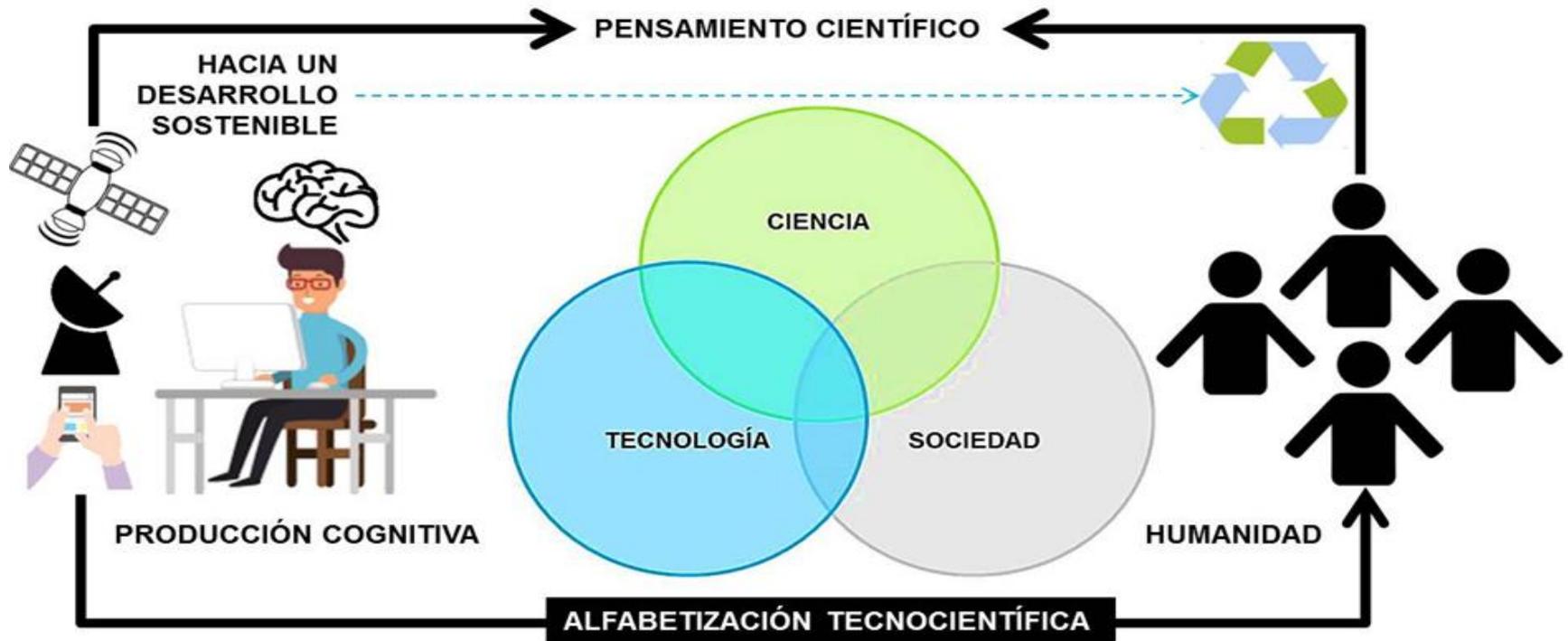


Figura 2. El pensamiento científico en la alfabetización tecnocientífica en vías del desarrollo sostenible.
Fuente: Elaboración propia (Vargas, 2020).

En este sentido es menester hacer énfasis en el desarrollo sostenible como el enfoque hacia donde se dirige la aplicación de la tecnociencia, pero en esta oportunidad para la concepción de perspectivas positivas, que beneficien y no afecten el entorno. Nebel y Wright (1999: 14), señalan que: “el desarrollo sostenible es conocido como un proceso o sistema que puede continuar indefinidamente sin hacer uso de recursos materiales y energéticos para su funcionamiento”.

Adicionalmente los autores (ob cit: 15) mencionan que es en la Organización de las Naciones Unidas donde se hace referencia por primera vez a este término, cuando la Comisión Mundial para el Ambiente y Desarrollo realizó su Informe Final en 1987 el cual se denominó “Nuestro Futuro Común” mejor conocido como Informe Brundtland, donde se define como: “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.

En el mismo orden de ideas, la importancia de asociar la tecnociencia con el desarrollo sostenible recae en posibilitar la comprensión y la aceptación del conocimiento científico, cultural, social, filosófico, económico y ambientalista en grupos sociales. En efecto, para ello es necesaria la alfabetización tecnocientífica para poder aplicar los estudios de las ciencias básicas como el único medio que garantiza el avance de la civilización.

En tal sentido, la Ley General 66-69 de la Educación de República Dominicana, en el Artículo 8, señala que es competencias del Estado fortalecer y mejorar la educación de la ciencia y la tecnología en todos los niveles educativos, educando para el mejor uso de estas y para evitar que las mismas impacten negativamente en las personas y en el medio ambiente. Se debe fomentar la adecuada utilización de las

fuentes de energía, propiciar la capacitación científica especializada sobre tecnologías de producción de energía eficiente.

Metodología

En el recorrido por la hermenéutica documental y los avances de un trabajo de campo que se realiza con estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias en la UNPHU en Santo Domingo, surgen consideraciones importantes que contribuyen a la epistemología, axiología y ontología del término tecnociencia, que emerge de la evolución tecnológica y su utilidad en las áreas de las ciencias en los diferentes ethos que coexisten en el contexto universitario que se designa desde el ámbito tecnológico como “nativos digitales”.

En esta revisión el sustento filosófico de Gergen (1996) con la epistemología del construccionismo social, se enfatiza que estos grupos son constructores de su propia realidad y buscan generar significados, conocimiento y comprensiones. Esto quiere decir que cada estudiante es co-constructor de la realidad de este contexto universitario en cuanto a la tecnociencia.

Asimismo, desde los aportes de Moscovici (1961) con la teoría de las representaciones sociales se ha interpretado que estos nativos digitales constituyen una manera de enfocar la realidad, social, pues pueden generar una producción cognitiva y constructiva del pensamiento científico con el uso de las tecnologías en proyectos que fomenten el desarrollo sostenible. Además pueden desarrollar capacidades que le permitan aprender a comprender como usar la tecnociencia en determinadas situaciones.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA: UNA VÍA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Se realizó un trabajo de campo, con una muestra de 60 estudiantes, a los cuales se le aplicó una encuesta.

Resultados

Sólo el 7, 1 % de los estudiantes están altamente alfabetizados científicamente, lo que se asume como nivel conceptual y procedimentalmente, en donde el dominio implica manejo de conceptos más allá de su memorización, comprendiendo cómo se relacionan entre sí y con las disciplinas en forma global, presentando habilidades propias de la experimentación y el pensamiento científico.

El 70% está medianamente alfabetizado científicamente, lo que Navarro y Forster (2012) denominan nivel funcional y tecnológico frente a la ciencia. En este nivel dominan un vocabulario relacionado con lo científico y pueden establecer relaciones, pero con una comprensión superficial de estas. El 22, 3 % está insuficientemente alfabetizado.

En relación a las preguntas abiertas del cuestionario de opinión en temáticas científicas y tecnológicas para conocer sus principales representaciones. Los estudiantes manifiestan que la actividad científica es aburrida o abstracta, algo complicada, sin conexión con su entorno. En cuanto a la tecnología solo el 70% la considera temas de interés y la asocian con instrumento, aparatos, el 43% la asocian a innovación y desarrollo.

El 34,1 % respondió que no solía leer o consultar revistas de ciencia o no recordaba su nombre. Si bien el 30 % no suele ver programas de televisión centrados en temáticas de ciencia y tecnología; el 60% mencionó canales como Discovery e History Chanel.

Siendo, el internet el principal recurso mediático más frecuentado para resolver sus dudas e interés respecto a las temáticas en cuestión. En general siguen teniendo una concepción tradicional de la tecnociencia.

En efecto, la sociedad necesita internalizar el término de tecnociencias en miras del desarrollo sostenible, de esta manera se requieren propuestas desde las ciencias básicas como física y con los contextos sociales relacionados con los universitarios en República Dominicana y el mundo, con base a lo cual podrían deconstruir y construir conocimientos haciendo énfasis en el pensamiento científico para el beneficio de la humanidad.

La aplicación y replicación de las tecnociencias en la sociedad promueve la producción científica de un país pudiendo generar ingresos económicos para el mismo y mejoras salariales para los científicos investigadores.

Hacia una proposición teórica-práctica de la Tecnociencia

Basado en la documentación realizada y en función de los hallazgos producto de su interpretación, se da lugar a la siguiente proposición teórica de la tecnociencia la cual se refiere al desarrollo de la capacidad temprana de aprender a comprender las ciencias básicas bajo la perspectiva del paradigma tecnológico, tal como se muestra en la figura 3, a continuación.



Figura 3. Alfabetización Tecnocientífica.
Fuente: Elaboración propia (Vargas, 2020)

En la figura 3 se puede observar la descripción de la capacidad temprana de aprender a comprender la tecnociencia desde las ciencias básicas, con el uso de las tecnologías, en vías del desarrollo sostenible dentro del contexto universitario. En este mismo orden de ideas, se reafirma la existencia de un paradigma tecnológico definido por Vega (2007) citando a Castell (2002) como una transformación sociotecnológica a nivel macro y micro social, donde las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de la información se han alterado sustancialmente debido a una revolución sustentada en la convergencia de las tecnologías de comunicación y de computación, el rápido crecimiento de la red computacional y la disminución considerable de los costos y precios del procesamiento de información, que ha posibilitado una mayor accesibilidad a la información y al conocimiento, considerados, tanto recursos clave, como factores centrales y estratégicos para el progreso social y económico.

Cabe destacar que la tecnociencia es producto de la revolución tecnológica y los avances de las ciencias considerándose uno de los factores más influyentes en la sociedad contemporánea y la educación científica. En tal sentido, es necesario hacer énfasis en la posición que se debe poseer desde la práctica docente ante este fenómeno pues es necesario aceptar la complejidad de dicha revolución dentro del contexto universitario con el reto de aprender a aprender y a educar ciencias básicas desde la inclusión de las tecnologías en la praxis educativa y de desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a comprender este concepto para aplicarlo y replicarlo de manera efectiva, deconstruyendo y construyendo el conocimiento en pro del desarrollo sostenible para el beneficio de la sociedad. La figura 4 explicita la forma práctica de una metodología constructivista para la alfabetización científica.



Figura 4. Metodología constructivista de alfabetización científica
Fuente: Elaboración propia (Vargas, 2020)

Referencias

- Farr, R. (1983). Escuelas Europeas de Psicología Social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología* Año XLV Vol. XLV Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM, 641-651.
- Gadamer, H. (1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Barcelona. España: Editorial Herder.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós.
- Hernanz, J. (2008). Tecnociencia, distribución y apropiación del conocimiento. *La Ciencia y el Hombre*, XXI (2). *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de: <http://cort.as/-RPLR>
- Ley 66-97 Ley General de Educación. República Dominicana. Recuperado de: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf
- Moscovici, S. (1981). *El fenómeno de las representaciones sociales en relaciones humanas, familia y sociedad.* Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Nebel, B. y Wright, R. (1999). *Ciencias Ambientales: ecología y desarrollo sostenible.* México: Pearson.
- Pickering, A. *Science as Practice and Culture.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2013). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina.* Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial.* Ediciones UNESCO.
- Vega, R. (2007). Influencia del paradigma tecnológico en la organización de la información. *Acimed*, 15. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_1_06/aci07106.htm
- Vergel, E. (2016). *Representaciones Sociales de la Cultura Tecnológica desde el Contexto Educativo Universitario: Imaginario Ignoto de la UPEL Maracay.* [Tesis Doctoral No Publicada]. Venezuela: UPEL.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

DIALECT AND SOCIOLECT IN THE DOMINICAN CONTEXT

JOHARI ROSARIO

Resumen

Es evidente que, en lo fundamental, el español dominicano es igual que se habla en cualquier parte del mundo, sus estructuras sintácticas son las mismas que en otros lugares de la región Latinoamericana. Pero a la vez, presenta rasgos superficiales que permiten diferenciarlo de los demás, que le confieren una fisonomía propia, su sociolecto sustenta sus raíces en la modalidad lingüística andaluza y canaria. Este artículo presenta un estudio del dialecto y sociolecto más utilizado en los hispanohablantes del contexto dominicano. Se analiza sus principales variantes, los dominicanismos lingüísticos y los rasgos que posee el español en el caso particular de República Dominicana. El abordaje metodológico se enmarcó en el enfoque epistémico cuantitativo y el método analítico, apoyado en fuentes mixtas (documentales y de campo). Se pudo concluir que el 70% de los encuestados pertenece a distintas zonas geográficas, donde los dialectos utilizados son diversos. Siendo las razones la tradición familiar, bajo nivel académico y otras variables.

Palabras Clave: Dialecto, Sociolecto, República Dominicana

Abstract

It is evident that, fundamentally, Dominican Spanish is the same as it is spoken in any part of the world, its syntactic structures are the same as in other places in the Latin American region. But at the same time, it presents superficial features that allow it to be differentiated from the rest, which gives it its own appearance, we will see, its sociolect sustains its roots in the Andalusian and Canarian linguistic modality. This article presents a study of the most widely used dialect in Spanish speakers in the Dominican context. Its main variants, linguistic dominicanismo and the characteristics that Spanish possesses in the particular case of the Dominican Republic are analyzed. The methodological approach was framed in the quantitative epistemic approach and the analytical method, supported by mixed sources (documentary and field). It could be concluded that 70% of the respondents belong to different geographical areas, where the dialects used are diverse. The reasons being family tradition, low academic level and other variables.

Key Words: Dialect, Sociolect, Dominican Republica.

Introducción

El artículo presenta un estudio del dialecto y sociolecto más utilizado en los hispanohablantes del contexto dominicano. Se analiza sus principales variantes, los dominicanismos lingüísticos y los rasgos que posee el español en el caso particular de República Dominicana.

De ahí que su motivación parte de una pregunta relevante: ¿A qué se debe el uso del dialecto y sociolecto en el contexto dominicano? Lo que implica conocer las variaciones fundamentales que se constituyen en conceptos básicos como son: variación lingüística,

diacrónica o temporal, diatópica o espacial, diastrática o social y la diafásica o situacional. Es importante porque permitirá identificar las variantes que inciden en el dialecto y sociolecto, como es el nivel social, nivel académico, situación económica, forma propia de habla según el lugar de procedencia que tengan o que posean los hablantes del dialecto dominicano.

Desde hace más de dos décadas que he estado desarrollando la labor docente en los diversos niveles del sistema educativo dominicano, actualmente en el nivel superior, con las asignaturas lengua española básica, I, II, lingüística, sociolingüística, entre otras y siempre ha primado la inquietud de poder identificar con exactitud los dialectos utilizados a nivel de República Dominicana, donde se pudo confirmar que aún en pleno siglo XXI los hablantes del idioma español coinciden con Pedro Henríquez Ureña y Max Jiménez Sabater, en su libro titulado: Más datos sobre el español de la República Dominicana, en lo que respecta a la forma de habla, dividiéndola en cinco zonas o áreas: zona norte o cibao, zona suroeste, zona sudeste, distrito nacional y zona samanense.

Para buscar una respuesta a la pregunta inicial, se encontró el basamento en algunas consideraciones teóricas que han orientado en el proceso práctico, tales como los conceptos de sociolingüística, lenguaje, contexto, cultura, lengua, habla, dialecto, sociolecto, anfibologías, arcaísmos, refranes, yeísmos, seseo, boceo, galicismos, indigenismos, anglicismos, germanismos, arabismos, latinismos, americanismos, haitianismos, dominicanismos, entre otros.

El abordaje metodológico se enmarcó en un estudio de campo, desde el enfoque epistémico cuantitativo y el método deductivo-analítico, apoyado en fuentes mixtas (documentales y de campo). La población estuvo conformada por 500 participantes, que representó la totalidad del contexto dominicano y tomada una muestra de 100, de los cuales 25 eran estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta, mediante un cuestionario de 15 preguntas. Las demás personas fueron profesores del área de lengua española, profesionales de otras áreas, diferentes clases sociales, edades y niveles académicos en sentido general. El tratamiento de la información se hizo mediante la estadística porcentual.

Revisión Bibliográfica

Un nuevo volumen que viene a enriquecer la notable colección de Dialectología Hispanoamericana que dirige don Amado Alonso, explica que según Pedro Henríquez Ureña, que tan distinguido lugar ocupa en la investigación y crítica literarias, había tratado también de materias lingüísticas relativas a América en varios estudios importantes antes de publicar la presente obra.

Sus viajes por los países del mundo hispánico, con largas residencias, y su conocimiento directo del habla de muchos de estos, le capacitan singularmente para salvar el escollo en que han fracasado otros dialecto-logos: el de atribuir a un país particular, como formas típicas de su lenguaje, voces y expresiones que se encuentran también en otras regiones. Varias veces se ha hecho la división de zonas del idioma español en América. Pero solo ahora, con bastantes estudios ya de dialectología hispanoamericana, se pueden señalar esas zonas con exactitud.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Es Ureña (1978) quien en ese libro, de manera precisa y razonada, marca la distribución geográfica del español en América. Una de esas zonas es la del Mar Caribe (que además de Cuba, Santo Domingo y Puerto Rico, incluye gran parte de Venezuela y la costa atlántica de Colombia), y toda la cual "se distingue por el sabor fuertemente castellano de su vocabulario y de su sintaxis, en combinación con una fonética que se asemeja más a la andaluza que a la castellana". Agrega a continuación que esta zona "coincide, en la base castiza de su léxico y su construcción, con Lima y Bogotá, ciudades que en la zona andina representan el grado sumo del sabor castellano.

Resalta el aire antiguo que caracteriza al español de Santo Domingo, con sus abundantes expresiones tradicionales. Aún se conservan allí en circulación arcaísmos léxicos tales como: taína, catar, dizque, y arcaísmos de forma por el estilo de atento, cerebro, donde, entre otras más. Muchas de esas expresiones arcaicas subsisten en otros países hispánicos, se encuentran aisladas y sueltas en tal o cual región, pero en ninguna se podrá reunir, según el Ureña, un vocabulario de arcaísmos que iguale en número a los que se oyen normalmente en Santo Domingo.

Atribuye muchos rasgos arcaicos, en parte, al hecho de haber sido la primera colonia española de América. Su núcleo de colonizadores, relativamente numeroso, se formó allí en los quince años que siguieron al descubrimiento. Este grupo fue el que estableció y mantuvo, frente a los colonizadores que llegaron más tarde de la Península, la base lingüística de la isla.

Así se explica la supervivencia, en Santo Domingo, de palabras o formas medievales que en el siglo XVI eran ya arcaicas oral menos obsoletas, como el pronombre *ge*, los sustantivos *conocencia* o *confisión* o *cris*, los verbos *catar*, *creder*, *veder* y *crebar*, los adverbios *taína* y *atanto*.

Pero, a la vez Santo Domingo fue el primer centro de americanización del español, tanto en la adaptación de palabras europeas a cosas o hechos del nuevo mundo como a la adopción de palabras indias, actividad importante en los siglos XV y XVI, pero detenida luego, al desaparecer las lenguas aborígenes de las Grandes Antillas: hoy, por eso, hasta los indigenismo tienen en Santo Domingo carácter arcaico.

Señala, como signo del influjo de la cultura colonial en el lenguaje, el uso regular del pronombre *tú* y de las formas verbales que lo acompañan, mientras en otros muchos países de América se impuso el *vos* con acompañamiento irregular de formas pronominales y de formas verbales; también, la supervivencia del futuro de subjuntivo entre la gente culta.

Sus viajes por los países del mundo hispánico, con largas residencias, y su conocimiento directo del habla de muchos de estos, le capacitan singularmente para salvar el escollo en que han fracasado otros dialecto-logos: el de atribuir a un país particular, como formas típicas de su lenguaje, voces y expresiones que se encuentran también en otras regiones. Varias veces se ha hecho la división de zonas del idioma español en América. Pero solo ahora, con bastantes estudios ya de dialectología hispanoamericana, se pueden señalar esas zonas con exactitud.

El hecho fonético saliente es el paso de la *r* y la *l* a *i* en final de sílaba (comer: *comei*, papel: *papei*). Observemos que también se produce el fenómeno inverso (*aceite*: *acerte*, *caimito*: *carmito*). Ejemplos del primer caso: *capital*: *capitai*, *porque*: *poique*, *alguno*: *alguno*, *salsa*, *saisa*. "En el vocabulario hay singularidades de forma y de significados. Las zonas costeñas septentrionales de Montecristi y Puerto Plata participan muy poco de los caracteres del Cibao.

En la provincia de Montecristi, la frontera con la República de Haití, "la línea", recibe elementos léxicos del patois criollo de los haitianos. Igual cosa sucede, en toda la frontera, entre las dos pequeñas naciones, de norte a sur; si en la "línea noreste" se hace particularmente visible, es porque aquella porción fronteriza es la más poblada. A la costa de la habia de Samaná tampoco se extiende el tinte caribeño: influyen, en cambio, el francés criollo y el inglés de pequeños grupos extranjeros establecidos allí desde mediados del siglo XIX.

En el sur, las únicas regiones que ofrecen rasgos peculiares son, al occidente, la frontera con Haití, y al oriente los Campos del Seibo que coinciden con el Cibao en la vocalización de la *i* y la *r*. Así ocurre con el español en Santo Domingo: el núcleo de población, relativamente numerosa, que se formó durante los quince años siguientes año descubrimiento, estableció la base lingüística. A este fondo inicial se sumaban las incesantes aportaciones de los noveles de los chapetones; pero debieron de persistir muchos rasgos del habla de los primaron pobladores, de los viejos baquianos como se llamaban ellos a sí mismo, como palabras indígenas.

Sobre el papel de Santo Domingo en la historia lingüística de América escribe Cuervo: "puede decirse en la Española fue en América el campo de aclimatación donde empezó la lengua castellana a acomodarse a las nuevas necesidades. Como en esta isla ordinariamente hacia escala y se formaban o reforzaban las expediciones sucesivas, iban estas llevando a cada parte el caudal lingüístico acopiado, que después seguían aumentando o acomodando en los nuevos países conquistados.

Allí se llamó estancia a la granja o cortijo y estanciero al que en esta hacia trabajar a los indios (voz que luego ha pasado a significar el que tiene o guarda una estancia); allí quebrada se hizo sinónimo de arroyo; se generalizó el sentido de remada y se aplicó a los puches o gachas que de maíz hacia los indios el nombre de mazamorra con que la gente de mar llamaba al portante hecho de pedazos de bizcocho hervidos en agua; allí empezó a decirse que los indios a los animales se alzaban y a hablarse de culebras o de tigres cebados.

En la búsqueda de fuentes diversas a nivel internacional, en España, una tesis Doctoral titulada es: *Convergencia y divergencia en el español de hablantes dominicanos en Madrid*, sustentada por Peralta (2017) quien concluye que el contacto dialectal es un contexto eficaz para observar, describir e inferir el cambio lingüístico a través de los procesos de convergencia y divergencia dialectal.

Estas ideas generales permiten deducir la manera en que se desarrolla el cambio lingüístico (adicional a lo que se ha establecido en otros estudios), pero no es posible predecirlo debido, entre otras razones, al contexto histórico, social y cultural de los hablantes de las modalidades en contacto, que puede ser cambiante, incluso a veces imprevisiblemente cambiante por sucesos difícilmente previsibles como los desastres naturales o las crisis políticas y económicas.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Tampoco se puede olvidar que las actitudes lingüísticas que subyacen a toda situación de contacto pueden inhibir o acelerar el cambio. El estudio ha demostrado que el habla de los dominicanos en Madrid resulta influenciada por el habla madrileña en los niveles fonético y gramatical, así como en otros niveles, según se observó durante las entrevistas, pero que quedan fuera del alcance del artículo.

Los procesos de convergencia están asociados, entre otras cosas, al mayor prestigio que tiene el español madrileño respecto al español dominicano, incluso para los propios informantes dada la típica inseguridad lingüística dominicana; a través de los procesos divergentes, se tienden a mantener algunos usos de la variedad de origen, por lo que esta actitud está vinculada al prestigio encubierto de algunas variables vernáculas propias que también se ha observado entre los dominicanos en Madrid de acuerdo a Peralta (2014).

La investigación realizada ha permitido determinar los procesos de convergencia y divergencia que se están desarrollando actualmente en el habla de los dominicanos en Madrid. De manera general, la convergencia hacia la variedad local fue mayor en el mantenimiento pleno de la /-s/, /-l/, /-r/, /-d-/, la omisión del sujeto en las interrogativas directas y el uso del PPC. Por otra parte, la divergencia fue mayor en el uso del seseo, la j-aspirada, la pluralización de haber existencial, el uso de tener por llevar en combinación con complementos temporales.

Por tanto, se puede afirmar que existe un mayor proceso de convergencia hacia la norma local, aunque algunas variables lingüísticas se resisten. Los datos demuestran claramente que el habla dominicana sufre cambios, unos más avanzados que otros, respecto al español de la variedad de origen. No obstante, la convergencia con la variedad local no siempre deriva en la divergencia con la variedad de origen.

Esto se sostiene en nuestro corpus por el mantenimiento de la -l, la -d- y el uso de la distinción etimológica de los pronombres de tercera persona. Ambas variedades convergen mayoritariamente en estas variantes. Por consiguiente, se observa que el contacto dialectal favorece también el fortalecimiento del español estándar general, o manifiesta el prestigio abierto de tal estándar. Como se esperaba, los procesos de convergencia fueron más fácilmente observables en el nivel fonético que en el gramatical.

Esto no significa, sin embargo, que una variable lleve más ventaja que otra debido solo a su naturaleza fónica, ya que, se observó una mayor convergencia en algunas variables gramaticales (por ejemplo, el uso del PPC) sobre el nivel de convergencia de algunas variables fonéticas (el uso de la /x-/).

En cuanto a los resultados generales obtenidos en las variables sociales, según la correlación estadísticas de las variables, el sexo no parece ser un factor que determine el proceso de convergencia a pesar de que en algunas variables las mujeres favorecieron más las variantes normativas (/s/, /-d-/, /x-/, llevar) y los hombres utilizaron más las variantes vernaculares de la variedad materna (s>Ø, r>l, -d->Ø, tener).

La falta de determinación del sexo quizá se deba a que, para ambos géneros, la integración lingüística es un medio para lograr un objetivo mayor: la integración social. No obstante, las mujeres parecen estar más adelantadas en alcanzar dicha meta.

Otro estudio referente al tema en cuestión es: "Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano marginal del Distrito de Ayacucho-2013", sustentado por Morales(2015) concluyendo que los estudiantes que constituyeron la muestra de este estudio presentan interferencias lingüísticas a nivel fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, que se manifiestan en las formas orales y escritas del español; por esta razón, se encuentran en un bilingüismo incipiente y subordinado en proceso de aprendizaje del español. Las interferencias lingüísticas son más evidentes en los primeros grados de la educación secundaria, que ocasionan dificultades no solo lingüísticas, sino también interferencias sociales, culturales, es decir, las interferencias sociolingüísticas.

Los estudiantes con interferencias lingüísticas valoran su lengua nativa, el quechua, porque consideran que es parte de su vida y de su cultura. A pesar de las interferencias sociolingüísticas, sienten que mediante el quechua tienen la oportunidad de seguir progresando en sus interacciones, tanto a nivel cotidiano como en los niveles superiores de la educación. Con esta parte se buscará identificar las variantes más utilizadas en el dialecto, el cual se pone de manifiesto en el diario vivir, por lo que, es preciso identificar según la procedencia geográfica que se conozca a cabalidad y así implementar estrategias de mejora en su lengua nativa, tomando en consideración la comprensión y producción, oral y escrita.

Las interferencias sociolingüísticas influyen en el desenvolvimiento de los estudiantes, debido a que tienen dificultades en el manejo de su segunda lengua, español, que les ocasiona problemas en su interrelación cotidiana y escolar. Por tanto, su inteligencia y empeño académico se opacan por sus interferencias. Esta dificultad les impide un mejor desenvolvimiento en la escritura, en la comprensión oral y escrita; así mismo, en sus intervenciones orales públicas.

Los problemas comunicacionales ocasionan dificultades académicas, principalmente en las exposiciones y las lecturas orales, debido a que son sometidos a burlas, risas, apodosos y demás expresiones discriminatorias de parte de sus compañeros, que repercuten en el silencio que prefieren mantener los estudiantes con interferencias lingüísticas, en sus interacciones en el ambiente escolar.

Además, todo ello ocasiona en las víctimas comunicacionales la soledad, tristeza y abandono del sistema educativo. Igualmente, estos hechos provocan desaprobaciones, aislamientos, autoaislamientos y deserciones de los estudiantes en los primeros grados de la educación secundaria, como consecuencia de sus interferencias sociolingüísticas.

Cuando los estudiantes con interferencias lingüísticas llegan a la ciudad a desarrollar sus estudios secundarios, sus dificultades académicas y sociolingüísticas son más notorias, a tal punto que desaprueban o se retiran del colegio.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Posteriormente, cuando logran adaptarse al medio educativo, en los grados superiores (cuarto y quinto), su rendimiento académico y su desenvolvimiento sociolingüístico mejoran considerablemente. Sin embargo, sus problemas de comprensión lectora y la resolución de problemas persisten, en algunos casos.

En el plano local República Dominicana se encuentran estudios que guardan afinidad o relación con el tema objeto de estudio, como es un estudio del español en Santo Domingo de González T (1992) quien arribó a la conclusión que el proceso de satisfacción de las necesidades que se manifiesta como un proceso activo, con un fin determinado y como un proceso que posee una forma de actividad desarrollada socialmente, garantizando una motivación permanente del adulto, por el aprendizaje continuo.

En cuanto el origen del español de Santo Domingo, Ureña establece que "El territorio de la actual República Dominicana se divide en regiones con rasgos propio en el habla". La lengua de las ciudades es uniforme en todo el país y tiene los caracteres generales del habla culta en el habla rural se señala divisiones: la principal es la del norte y la del sur.

El Cibao, palabra que significa en taíno terreno pedregoso, fue llamado por los descubridores "la gran vega" y es un conjunto homogéneo: región interior, entre la Cordillera Central y la Septentrional, sin puerto marítimos, pero la más rica de todo el país. Allí, junto a fuente rasgos arcaicos, se advierten avances espontáneos de variación dialectal. En el vocabulario hay singularidades de forma y de significados. Las zonas costeras septentrionales de Montecristi y Puerto Plata participan muy poco de los caracteres del Cibao.

Por otro lado, otro estudio que tiene estrecha relación con este es: Modalidades de habla en el municipio de Las Matas de Farfán realizado por González T (2011) quien concluye que en el habla de los ciudadanos, algunos de los rasgos distintivos del habla de la región suroeste, según los estudios antecedentes, no aparecen en la zona estudiada, como son, la neutralización de l en r y el uso inadecuado del reflexivo se y te. Como es el caso particular de las provincias que componen la parte sureste del país donde inciden las variantes pronominales específicamente en el sur profundo desde la provincia de Azua para allá como es el caso: se me cayó, cállamete, cuando las palabras terminan en /o/ la pronuncian terminadas en /u/

Ejemplos: Tío-tau, mío- míu, entre otras. Además de un repertorio de palabras que solo ellos como sureños manejan su dialecto. También, se utiliza el plural analógico, como el plural doble se. Ejemplos: Hijos- hìjose, Ellos/ éllose.

Aparecen frecuentes fenómenos de elipsis de manera generalizada en el caso de los saludos tanto en jóvenes, como en adultos de habla popular y culta, como es el caso de acortamiento de los saludos: tarde por buena tarde; noche por buena noche.

De igual manera la elisión de r final de palabra es un fenómeno general que se presentó en el 100% de los hablantes jóvenes y en la mayoría de adultos de habla popular y culta. El caso más característico es en el contexto de la frase "dime a ve".

No se observan diferencias en el habla popular y culta en el nivel diatópico con relación a las zonas estudiadas, lo que indica que en la zona urbana y periférica se habla de la misma forma.

Aunque el común de las personas habla la lengua estándar, en el caso del léxico, se observa diferencias en el habla de los jóvenes y adultos dependiendo de la edad, clase social y nivel académico. En el caso de la población juvenil están introduciendo cambios acelerados en su habla cotidiana. Los jóvenes activan constantemente el cambio introduciendo nuevas palabras, tomando préstamos de otras lenguas, tomando términos en desuso y dándoles nuevos matices de sentido, uso de metáforas liberales, repentinas y alegres a expresiones para las que la formalidad académica aplica sus normativas, pero que no cierra, ni limita la franqueza y la libertad creativa del común de adolescentes y jóvenes en su comunicación cotidiana.

Asimismo se evidencia un cambio de orden léxico y una evolución semántica de palabras que van adoptando nuevos significados que en algunos casos, compiten con significados anteriores y en otros, desplazan a estos y los transforman en obsoletos o arcaicos. Esta habla es a veces, inconsciente, no razonada, arbitraria y altera la elegancia y pureza del habla en esta comunidad, los nuevos significados que se dan a algunos términos pueden ser nocivos, corromper el lenguaje, establecer una brecha comunicativa entre adultos y jóvenes, ya que, se pudiera estar dando un proceso de acomodación lingüística en los jóvenes hacia la cual los adultos manifiestan una gran resistencia.

Las personas de mayor edad son conservadores en su modo de hablar, mostrando resistencia, en la mayoría de los casos, al uso de nuevos términos. Sin embargo, es posible encontrar variantes en el aspecto fonético, morfosintáctico y léxico dependiendo del status de cada individuo.

En tal sentido, se confirma lo expresado por el lingüista: Jiménez Sabater (1999) el dialecto o español dominicano toma en cuenta cinco zonas o áreas: Zona Norte o Cibao, Suroeste, Sudeste, Zona del Distrito Nacional y Zona de Samaná, pues, por lo anteriormente descrito, los fenómenos son comunes y coinciden con los países hispanohablantes, presentando así al español dominicano, como un conjunto de elementos que lo caracteriza, sin dejar a un lado el uso particular que cada hablante hace del mismo.

El dialecto o manera de hablar, variedad de una lengua hablada en un determinado territorio. Lengua que procede o se deriva de otra según el Pequeño Larousse Ilustrado (2015). Por otro lado, el dialecto se describe, según los autores Celso Benavides y Carlisle Gonzáles como una variedad diatópica y diastrática de una lengua dada en un momento determinado. Variedad diatópica para referirse a la forma de hablar de una comunidad lingüística atendiendo a su ubicación geográfica y variedad diastrática para referirse a los diferentes modos de conducta lingüística que muestran las distintas clases sociales.

Es una manera muy particular de expresarse en una determinada región, la forma de hablar que tiene un grupo representado de individuos generalmente localizados en lugares geográficos concretos. También, se da el nombre de dialecto a las diversas lenguas provinciales y locales de una nación por más que estén fijadas por la escritura y las obras literarias.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Reciben, así mismo, el nombre de dialecto las formas peculiares y características que reviste una misma lengua en cada localidad o en cada clase social. En esta descripción de dialecto se pone de manifiesto el concepto de variedad de usos lingüísticos planteados por Andre Martinet.

Finalmente, es una de las posibles manifestaciones de una lengua o idioma determinado. Se produce en el marco de un contexto determinado (por lo general geográfico), y no presenta diferencias radicales respecto a la lengua que imposibiliten del todo el entendimiento.

Sociolecto, se denomina así a la forma de habla, de acuerdo a la clase social de una persona. También se conoce como la forma propia de las personas que pertenecen a un grupo socio-cultural, por otro lado, es una estructura lingüística que se deriva de otra y que sucede acostada en un determinado grupo, pero carece de las características diferenciales.

Es la manera de hablar propia de las personas, y específicamente un grupo sociocultural determinado. Como su nombre lo indica, es una variable lingüística que se usa en una clase social o más bien manera de hablar de un grupo sociocultural, caracterizado esto por la procedencia geográfica y clase social a la que pertenece.

En cuanto a la idiosincrasia del dialecto de la República Dominicana como valor de identidad en los últimos 10-15 años ha ido ocurriendo un progresivo y cada vez mayor cambio en la cultura del dominicano, sometido a un alto nivel de exposición a letrados, frases y costumbres ajenas a su identidad nacional, sobre todo en idioma inglés. Este fenómeno se ha acrecentado en el último quinquenio.

Siendo la República Dominicana un país que tiene como rubro fundamental de su economía el turismo, no debería llamar la atención el hecho de ver vallas y letrados en otro idioma. Sin embargo, en otros países que igualmente viven del turismo, no se observa semejante fenómeno, sobre todo en zonas por donde no pululan los turistas.

Si bien el uso de otros idiomas, incluido el inglés, es imprescindible en el mundo de hoy, globalizado, no es menos cierto que su abuso afecta el buen uso de la lengua natal y de la cultura. El poeta y ensayista mexicano Octavio Paz, escribió en El lenguaje: “En el libro XIII de los Anales, Tzu-Lu pregunta a Confucio: “Si el Duque de Wei te llamase para administrar su país, ¿cuál sería tu primera medida? El Maestro dijo: La reforma del lenguaje. No sabemos en dónde empieza el mal, si en las palabras o en las cosas, pero cuando las palabras se corrompen y los significados se vuelven inciertos, el sentido de nuestros actos y de nuestras obras también es inseguro”.

Teniendo en cuenta la primacía de unas lenguas sobre otras, hay que recordar que el debate sobre la importancia del idioma ruso sobre los distintos idiomas de las naciones que conformarían la Unión Soviética (aquel enorme país que dejó de existir en 1990), fue lo que llevó al intelectual Mijail Bajtín a tener problemas con la dictadura stalinista y desaparecer. Así de importante es y ha sido el asunto, tanto desde el punto de vista político antes, como del punto de vista comercial hoy.

“Es la pertenencia a una comunidad lingüística de rango literario o histórico lo que decide su derecho a ser o no una nacionalidad”, ha sentenciado el investigador georgiano Georgi Charachidzé (1989).

El idioma es lo que nos define como identidad, cultura y nación. Justamente los giros y especificidades de la variante dominicana del español son los que convierten a la nación en un conglomerado específico y único en el mundo. El premio Nobel Mario Vargas Llosa, uno de los escritores que mejor han valorado el uso de la lengua, señala que “Una lengua se nos puede ir escurriendo de las manos o mejor dicho de la boca, dejándonos despallabrados, por culpa de la ignorancia, la mala educación y esa pereza que consiste en valerse del lugar común, el estereotipo y el clisé, lenguaje muerto que empobrece la inteligencia y agosta la sensibilidad de los hablantes”.

Además, de otros aspecto como es la enseñanza del idioma, el mal uso de la lengua en los medios de comunicación o el mal gusto y la mediocridad acrecentados con algunas formas de la llamada música urbana, así como del Internet y los celulares.



DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

La mayoría de los investigadores está de acuerdo en que no solo el español dominicano, sino el de toda la zona del Caribe, tienen sus raíces en la modalidad lingüística andaluza y canaria. Una larga lista de fenómenos ilustra el notable paralelismo que existen entre esos dialectos españoles meridionales o "atlánticos" y los que se hablan al otro extremo del océano en las tres Antillas hispánicas. En el campo de la pronunciación, se pueden citar casos como: el uso de la "ye" en vez de "elle"; el relajamiento de la articulación de varias consonantes, en especial cuando están situadas en posición final de sílaba y de palabra: con frecuencia la /s/ se pierde o se convierte en un sonido aspirado parecido a una "jota" (vamo'j a ver); la /r/ y la /l/ se confunden (pol favol), (suerdo) en vez de (por favor) y (sueldo).



Los fenómenos anteriores y otros no mencionados aquí, llevan a muchos a pensar que esa variedad lingüística de España (el andaluz) constituyó la fuente original para la formación del español dominicano. Debemos tomar en cuenta que la evolución de una lengua puede ser distinta de la que se produce en otro por diversas razones. Por su parte, Alba O. (1999:17) señala que: "en el caso de la República Dominicana, un factor de relevancia fue el relativo aislamiento en que se desarrolló la vida del país durante mucho tiempo".

La variación es un rasgo esencial, necesario, de la estructura de todo sistema lingüístico. Sigue diciendo Alba que "la finalidad de las lenguas consiste en permitir el intercambio de información entre las personas". Las exigencias de comunicación de un médico no son las de un zapatero; las de un hablante de hoy no son iguales a las que tenía uno que vivió hace más de cien años.

En relación a la variación diacrónica o temporal; igual que cualquier otro fenómeno social, las lenguas cambian paulatinamente a través de la historia. Algunos ejemplos de carácter fonético son la conversión de /p, t, k/ en /b, d, g/ respectivamente, cuando están situadas entre vocales. Op. Cit. En cuanto a la Variación diatópica o espacial se tiene que el hecho de que el idioma español sea hoy hablado por 400 millones de personas en más de veinte países, permita que sea muy comprensible la diversidad de formas en su pronunciación, en sus sintaxis y en su vocabulario.

Como no percibe la pronunciación /s/ ni su variante aspirada se dice que el dominicano "se come las eses". Condicionada por motivos socioeconómicos, la aspiración se encuentra bastante difundida en el habla de las capas sociales media y alta. La elisión es característica del habla popular, hasta el grado que para esos hablantes la /s/ final sencillamente no existe.

Esto no significa que los estratos sociales altos no las eliminen. Más bien, tienden a omitirla en el habla informal o descuidada, pero con menos frecuencia que en el popular (Eduprogreso: 14).

La pérdida, por razones fonéticas, del morfema -s-, correspondiente a la segunda persona del singular de casi todos los tiempos verbales ha conllevado en la República Dominicana un reajuste morfosintáctico que tiende a resolver -como sucedió en francés- mediante un mayor empleo del pronombre sujeto. Este uso choca bastante a muchos hispanohablantes extranjeros -sobre todo españoles, -en sus primeros contactos con los dominicanos.

En el coloquio castellano el pronombre personal sujeto acompaña al verbo tan solo en situaciones específicas de énfasis o contraposición. En el habla dominicana actual parece sentirse cada vez más la necesidad de diferenciar la segunda de la tercera persona del singular utilizando los respectivos pronombres antepuestos al verbo. Estos se mencionan, cuando menos, una vez en cada oración o período.

Por este hecho no se oyen de forma espontánea en el país las construcciones castellanas de tipo: Si quieres puedes mirarlo; No debes votar, pero lo vas a tener que hacer; Cuando acabes me avisas; No estudias porque no quieres; Me lo dijeron para que lo supieras. En su lugar se suele escuchar, al menos en el ámbito popular, las expresiones: Si tú quiere... (tú) puede- mirarlo; Tú no debe votar, pero (tú) lo va- a tener que hacer; Cuando tú acabe (tú) me avisa-; Tú no estudia- porque (tú) no quiere-; Me lo dijeron para que tú lo supiera-.

Podrá dejarse de repetir el segundo tú (entre paréntesis), pero nunca faltará el primero. Este mismo uso va extendiéndose ya en gran medida a las terceras personas del singular él y ella. En el caso de verbos reflexivos, sin embargo, no surgen tan frecuentemente los pronombres sujetos, pues los morfemas te o se funcionan como marca distintiva de la persona verbal. Alternan, pues, en el uso popular: Si te va- te lo puede- llevar, y Si tú te va- te lo puede- llevar. Te cae- porque no está- mirando.

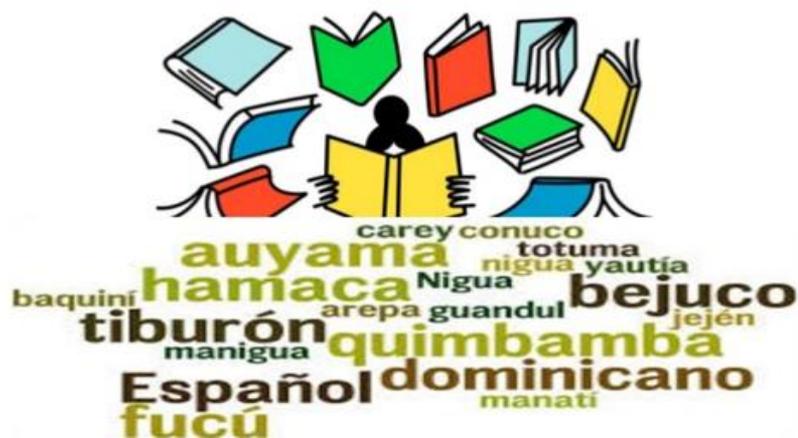
Tal tendencia, justificable hasta cierto punto para la segunda y tercera personas del singular parece irse propagando hoy día - tal vez por razones rítmicas- a las demás personas del coloquio. Con todo, su empleo es proporcionalmente muy inferior al del pronombre tú. Para Jiménez (1999) el ejemplo aislado de la lengua de colón, descubierto por Menéndez Pidal, se ve apuntalando hoy día por documentos que ha estudiado Don Rafael Lapesa, en las cuales la /s/ implosiva de determinadas autores desaparece con curiosa frecuencia hacia fines del siglo XVI.

El mismo autor hace referencia al periódico El oasis (1855), donde aparece un diálogo entre campesinos, aquí, junto a la rústica i cibaña, destacan las diferentes grafías: "etas", "epuesto", "repeto", "juto". "diparatao". "guto", "embute", "no te apure", "sabemo", "demole" y "digamo". Desde entonces la literatura criolla ha seguido caracterizado -con mayor o menor felicidad- el lenguaje campesino y popular a base de la supresión de la /s/ final de sílaba.

El cuanto al yeísmo en Santo Domingo, al igual que muchos lugares de América, práctica la neutralización de los dos fonemas palatales castellanos /r/ y /y/, esto da como resultado la deslateralización del fonema /r/, así que el archifonema utilizado es del tipo palatal central /y/ Op. Cit.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Variedad Sociolectales del Español Dominicano



El dialecto en República Dominicana tiene su matiz antiguo desde tiempos remotos, tal como lo señala Pedro Henríquez Ureña en su libro titulado: *El Español en Santo Domingo* (1978). Asimismo Jiménez (1999) en su libro más datos sobre el español de la República Dominicana, clasifica el dialecto o español dominicano toma en cuenta cinco zonas o áreas: Zona Norte o Cibao, Zona Suroeste, Zona Sudeste, Zona del Distrito Nacional y Zona Samanense.

Por otra parte, Bolaño (1982) en su obra: *Introducción a la Teoría de la sociolingüística*, lo define como una forma de hablar común a un grupo social establecido en una zona geográfica que posee ciertas características propias. Señala que el término dialecto implica generalmente una variación que se da a partir de un código establecido y por todos aceptados que se llamará estándar. Cualquier persona que viaje por las distintas provincias de República Dominicana donde se habla el español, podrá notar que el uso varía de un lugar a otro –variación diatópica.

La forma propia de hablar este idioma en cada zona geográfica constituye un dialecto. Se denomina dialecto a cualquier variedad o modalidad sociocultural de una lengua dada en una época dada. Los dialectos del español dominicano tienen particularidades y rasgos característicos básicos o primarios, tales como: relajación, aspiración y pérdida de la /s/ final, aspiración del sonido /j/ el seseo, indistinción de la /s/ /c/ y /z/, así como también, pérdida de la /d/ final e intervocálica, neutralización de la /l/ y /r/ cuando van al final de sílaba.

Zabater y otros autores (1975) exponen una amplia variedad de característica de esta lengua, las cuales se detallan a continuación: preferencia y uso frecuente de la forma ito, distinción entre el pronombre lo y le, asimilación y asunción de nuevos vocablos de diversas procedencias, además de ultracorrecciones relacionadas con las /s/ reducción de la preposición para a pa', empleo de te por se, siendo esta propia de la región sureste del país.

Por otro lado, el empleo de interjecciones, formas verbales arcaicas frecuentes, confusiones diversas de formas verbales, plural analógico, empleo dende por desde.

Estas características del español dominicano, tienen su razón de ser en la variedad sociocultural que predomina en el país. Una comunidad de hablantes emplea su lengua de manera heterogénea, debido a que cada uno de ellos tiene una condición distinta dentro del conglomerado. Todos los dominicanos hablan español, pero cada cual lo hace de modo diverso. En este mismo sentido Alba (2004:24), expone: que el español dominicano comparte algunos aspectos con el español general y el de todas las demás naciones hispanohablantes como son las mismas estructuras sintácticas, el mismo sistema de sonidos y la mayor parte del vocabulario; pero que no obstante esta similitud posee elementos que lo hacen distintos.

Otras variedades que se presentan en el tema objeto de estudio cabe mencionar cambio de las formas verbales del modo indicativo al subjuntivo, formas verbales arcaicas, anómalas por confusión de nos por mos, también, anteposición de la variante pronominal me antes de la t, que es un caso específico de la región sureste de nuestro país. Además, de formas verbales sincopadas, apócope, aféresis, desplazamiento de acentos, cambios dentro de la categoría del número en el español dominicano.

Al abordar la temática del dialecto y sociolecto en el contexto dominicano, se debe tomar en consideración las variedades que se utilizan en las diferentes zonas de proveniencia de los hispanohablantes, los cuales al nacer aprenden la misma forma de hablar tal cual escucha las palabras de sus familias, la escuela, el entorno, el factor sociocultural y las diferentes variables dialectales que inciden de manera directa.

En estudios realizados por lingüistas dominicanos se evidencia que el dialecto y sociolecto se mantiene en constante cambio y por lo regular a medida que pase el tiempo van apareciendo nuevas palabras que forman parte del habla de los dominicanos, generando esto gran interés a los hispanohablantes y personas entendidas en la materia, interesados en realizar estudios con esta particularidad.

Otros ingredientes lingüísticos que contribuyeron a la formación del Español Dominicano es el africano. Según Alba (2004) señala que las lenguas africanas habladas por los miles de esclavos traídos a la isla desde muy temprano contribuyeron a la formación del español dominicano. Plantea en reputado lingüista que esa huella lingüística se evidencia en el vocabulario, donde perviven una variedad de términos como: cachimbo, fucú, guineo, macuto, bembe, entre otros.



DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Sobre esta influencia Alba puntualiza que no se debe descartar que en este ingrediente lingüístico este presente una de las causas de la tendencia a la nasalización del español dominicano, revelada, entre otras, cosas en formar como “ñamar” (llamar). También, expresa que es posible que dichas lenguas hayan ejercido una acción impulsora de procesos fonéticos ya en marcha, como la confusión de /r/ por /r̄/, o el desgaste frecuente de la /s/ final de sílaba. Finalmente, el destacado lingüista señala que en la sintaxis del español de República Dominicana parece tener raíz africana el uso de la doble negación (Ella no fue, no).

El indígena o aborígen (Indigenismos), la herencia lingüística aborígen que perdura en el idioma se manifiesta a través de una serie de palabras relativas, principalmente a la flora, fauna, lugares, entre otros. Ejemplos; batata, cazabe, manatí, guayaba, según Lebrón (2008).

El francés (Galicismo), los vocablos de origen inglés se llaman anglicismos. Estos han llegado por la vía de la tecnología, comercio, deportes, comida, moda de vestir, entre otras. Ejemplos: chips, software, marketing, liquore store, boxeo, sándwich, play, out, round, etcétera.

El germano. Los germanismos son los términos procedentes del idioma alemán. Estos tienen una presencia significativa en el habla dominicana. Ejemplos: espuela, guerra, jabón, brindis, entre otras.

El árabe. Los arabismos son los vocablos provenientes del idioma árabe presentes en esta lengua. Una gran variedad de palabras de origen árabe son empleadas en nuestra comunidad lingüística. Ejemplos: alguacil, almohada, alhaja, aduana, tarifa, alfombra, azotea, alcanfor, aceite, etcétera.

El latín (Latinismos). La influencia del latín en el idioma es bastante significativa, pues este en su variante vulgar fue la madre del español general. Los remanentes del latín en nuestra lengua son diversos y amplios. Ejemplos: hombre, mujer, tierra, vocación, grosso modo, vox populi, in fraganti, in memoriam, curriculum vitae, ex profeso, contumacia, entre otras.

Los americanismos. En América existió y aún existe una variedad de lenguas indígenas que ha dejado su aporte a todos los pueblos de América. Estos son los llamados americanismos. Ejemplos: cacique, caoba, comején, sabana, tomate, cóndor, aguacate, azteca, coyote, jarana, ñapa, chocolate, entre otros.

El creole. Los haitianismos son vocablos o palabras procedentes del creole haitiano. Ejemplo: vudú, fucú, luá, etcétera. La presencia de una lengua en otra en esta época de globalización general se entiende como normal. Las lenguas se relacionan y se prestan vocablos mediante diversas fuentes o vías. La vía del comercio, de los deportes, de los libros, la ciencia y la tecnología, etcétera.

Se denomina dominicanismos al conjunto de expresiones creados por los hablantes del español dominicano. Estos constituyen un elemento distintivo del español dominicano con relación a los demás países hispanohablantes. Ejemplos: agentao, allantoso, encullillar, caballá, tabaná, bebentina, tiguere, Bimbín, popola, tolete, rebú, relambío, agalla, pelechar, rebusero, tirria, jipato, tereques, surrapa, remúa, añangotarse, acotejo, almorriña, atagallar, bojote, buche, fatulo,

champola, cucurucho, gandido, gofio, hicaco, macanear, reperpero, tarantín, taita, entre otras.

Por su parte, Carlisle González, afirma sobre el particular: : "El panorama actual del español en Santo Domingo no es el que plantea Ureña. Creemos que aunque se conservan muchos arcaísmos tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, no existe "el fuerte sabor arcaico" a que alude don Pedro, salvo en zonas rurales muy apartadas. Además, la influencia por contacto con otras lenguas ha enriquecido en gran manera al castellano dominicano". Finalmente, la tradición en refranes y frases hechas, cantos y cuentos, juegos y oraciones, son finalmente los elementos del habla específica del español dominicano.

El sistema fonético. El habla de la clase culta, se distingue de la popular por el mayor cuidado que se pone en la emisión de los fonemas. Pero este cuidado varía desde la emisión constantemente correcta de unos pocos catedráticos de universidad, por ejemplo hasta la emisión descuidada, del que se aproxima mucho a la forma popular, pero que, poniendo atención puede pronunciar con igual rigor que el universitario, porque este rigor está dentro de las posibilidades normales de sus hábitos articulatorios.

De la clase a las clases populares hay poca diferencias. En el habla popular, los órganos de la articulación tienen poca movilidad, lo cual afecta a las vocales, haciéndolas poca diferenciadas entre sí: en las ciudades el matiz es abierto, a causa de la abertura de los labios en sentido horizontal; en cambio, hay regiones rurales de tendencia contraria: las vocales se hacen oscuras por abocinamiento de los labios. ¿Villa Mella?

En Santo Domingo existe la entonación grave, semejante a la colombiana. Entre los campesinos hay diferencia de región a región. Indicaré dos variedades curiosas: una entonación grave y oscura, con fuerte golpe sobre la última sílaba acentuada, que según la opinión humorística da impresión de ladrido (en frases como "¡Muchacho del diablo!"); otra entonación, aguda, Sueve, que da la impresión exacta de la hipocresía campesina

Como fenómeno de cantidad o duración, puede señalarse el alargamiento de la vocal acentuada final de grupo fónico. Esta duración aumenta acentuada particularmente en caso de énfasis: ¡radioóóó!, ¡vaale! ¡compadre! o cuando se quiere reforzar una impresión; laargam leííísimo, muy dulce. A veces, el énfasis cae ostensiblemente sobre la consonante: ¡ladronas-so! La fonética nuestra tiene semejanza con la andaluza.

Cabe señalar: las vocales abiertas en las clases cultas; la articulación abierta y faríngea de la j; reducción de ll a y; conversión de z y c en s; variedad de articulaciones de la s la aspiración de s en final de sílaba: el debilitamiento de caída de las consonantes en final de sílabas (usté); los trastornos de la r y la l; entre los campesinos. La conservación de la antigua h aspirada (heder, jeder). La entonación no es de tipo andaluz.

Fonética (fenómenos diacrónicos). El seseo dominicano igual que sucedió en el resto de los países hispanoamericanos, en la República Dominicana, los antiguos fonemas que la grafía medieval y la clásica representada con s, ss, c y z se unificaron en el fonema sordo /s/.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

En nuestro medio se tienen evidencias gráficas de las confusiones que causó esta pronunciación indiferenciada, al momento de escribir, en documentos del 1,581. Pueden apreciarse errores como "nesesarias", "jueces", "pareser", "rresebido", "haserle", "marsso", "provinssia", "franceses", "Iglesia", "hassindas", "destruyssion", entre otros.

Eliminación de /s/. En las clases populares y campesinas, por lo general, se aspira la S final de sílaba, y ésta es quizá la característica más notoria del español dominicano actual: má comida, por más comida; do día, por dos días; tre peso por tres pesos, etc. En las clases cultas puede observarse lo mismo en conversaciones relajadas entre amigos, sin embargo, en conversaciones formales, discursos y en el lenguaje escrito, se cuida caer en esos errores.

A pesar de esto, González Tapia afirma que sólo alrededor de un 33 % lo consigue, aun "en estilo totalmente formal" Jiménez Sabater refiriendo sus impresiones al respecto señala: "En la República Dominicana la pérdida total de la aspiración procedente de /s/ final de sílaba se halla mucho más avanzada hoy día entre las generaciones jóvenes menores de treinta años- que entre personas de mayor edad. Contemplé con asombro cómo en una misma familia la abuela conservaba buen número de aspiradas, mientras que, en el habla de sus hijos el número de éstas era menor y en la pronunciación de los nietos se manifestaba ya la omisión casi sistemática de dicho sonido".

Concluyendo que la evolución de este fonema tiende hoy en día a la desaparición total en el habla de los dominicanos, después de haber pasado por la etapa de la aspiración. La S ubicada en medio de palabras, también se aspira en nuestro medio, en condiciones similares a las de la S final de sílaba y de palabra: fóforo por fósforos, totone por tostones, uté por usted.

Pecao por pescado, juto por justo, satre por sastre, critiano por cristiano, ecuela por escuela, embute por embuste, repeto por respeto, etcétera.

En personas de nivel alto y medio se produce una aspiración de la /s/, pronunciándose como una $1\backslash 1$, ejemplos: chidme por chisme, tardajte por tardaste. Igualmente se aspira la S en el grupo ST, por ejemplos: tar por estar, etante por estante, etc. Se observa, también, en nuestra población campesina y popular, la tendencia a sustituir la /S/ por /H/ aspirada, ejemplos: nojotro por nosotros.

Yeísmo. Consiste en la pronunciación de /ll/ como /y/, por ejemplos: botella, fallecimiento, guillotina, lluvia, etc. Este fenómeno se generalizó en toda Hispanoamérica desde el siglo XVII. Se entiende que a su rápida propagación "es posible que contribuyera la pronunciación de los esclavos africanos quienes, como se sabe, solían ser yeístas".

Beísmo. Este fenómeno lingüístico está igualmente generalizado en toda Hispanoamérica y consiste en la pronunciación indiferenciada del sonido /b/, independientemente de que la palabra lleve en su ortografía una /b/ o /v/. De esa forma se ha eliminado en el lenguaje hablado el antiguo sonido de la NI.

Vocales. Entre los dominicanos existe una notoria tendencia a la nasalización de las vocales. En las zonas rurales y personas pertenecientes a clases populares muchas vocales resultan nasalizadas por asimilación o metafonía cuando aparecen consonantes nasales en la misma palabra o en otra vecina. Ejemplos: romana, cuando, trabajando, como, etc.

Vocales acentuadas. "El hecho más sobresaliente en lo que concierne al timbre de las vocales tónicas dominicanas es su regular y persistente carácter medio-abierto, exento de extremos cierres o aberturas". Por esta razón señalo Ureña su impresión de que "la nitidez de las vocales dominicanas viene dada por su carácter relativamente despejada".

Vocales inacentuadas. Jiménez Sabater afirma sobre el tema: "Es lo más extendido en el país, fundamentalmente en las zonas rurales y en parte de las áreas urbanas, un mantenimiento muy nítido del timbre de las vocales inacentuadas, las cuales suelen ir acompañadas de un acento de, intensidad mayor que el usual en el castellano normativo". "En las clases urbanas de la alta y parte de la mediana burguesía el timbre de las vocales inacentuadas no suele ser mantenido con tanta fijeza, por lo cual se observa la relajación de las mencionadas vocales en circunstancias bastante similares a las del castellano culto peninsular".

"La E inacentuada, en los medios rural y popular, si va seguida de A se convierte en 1: apiai por apear, jarrai por arrear. La E seguida de O, con frecuencia se convierte en 1: pioi por peor, Lionera por Leonora. La E se transforma por disimilación en 1: ojiao por ojeado. La I sufre cambios muchas veces por supresión, como en sencia por ciencia; por cambio de lugar en una palabra, suida por ciudad; dislocación por acento, como cáida por caída, y sustitución como memo por mismo.

La O también ofrece cambios en el lenguaje popular; los casos más frecuentes son la sustitución por la U, como podemos observar en tualla por toalla; búa por voy; tuavía por todavía. El diptongo lo en algunos casos se transforma en O como ocurre en Antoño por Antonio".

Consonantes. Según Jiménez Sabater "lo más significativo lo constituye tal vez el hecho de que actualmente en la República Dominicana se manifiesta mejor que en ninguna otra zona del mundo hispánico la tendencia ancestral del castellano a resolver la sílaba trabada en sílabas libres".

Bilabiales. Las consonantes B y V, como ya dijimos, se pronuncian sin alteración cuando son iniciales o están en posición intermedia: banco, barro, vaso, vida, bambú, navega. bia por G, como en agüela por abuela, güeno por bueno, güeita por vuelta. Esto es frecuente en las oclusivas sonoras. En la palabra vagamundo por vagabundo la B se convierte en M. El sonido bilabial de la P inicial, media o intervocálica no sufre alteración: pera, propina, papá. En el grupo Ps, se pierde: así cáusula por cápsula.

La P seguida de T, desaparece: aseto, por acepto, conseto por concepto. El sonido figurativo de la F, no sufre alteración: Fragoso, farfullero. Pero en algunos casos su sonido se sustituye, en el lenguaje popular, por el de la J. Así Juimos por fuimos, ajuera por afuera. Dentales (T-D)

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

La T en posición inicial no cambia: tabaco, Teresa, trueno. La D inicial, en la lengua vulgar se aspira, en las voces onde por donde, epachai por despachar, enú por desnudo.

Existe el caso contrario que es agregar la D al principio de algunas palabras: diba por iba, dentro por entró. En la lengua vulgar la D final se pierde también: verdá por verdad, amitá por amistad, uté por usted. En algunos casos se agrega al final de algunas palabras la sílaba DE: vide por vi (forma arcaica).

El grupo DM y DV se vocaliza, es decir se convierte en I: aimití por admitir, aiveití por advertir, y con frecuencia ambos grupos se convierten en L o R, aimití y alvertí, este cambio no es sólo propio del lenguaje del Cibao, sino de todas las regiones del país. La D antes de N, en muchos casos se pierde, como aonde, por adonde, onde por dónde.

Velares. La C seguida de O y de U es en forma exclusiva, como: cama, cubo (con sonido de K). En posición inicial se conserva: casa, cuna. La C final sólo se conserva en voces cultas, por consiguiente, se pierde en el lenguaje vulgar: Isa por Isaac.

La C seguida de E y de Y tiene sonido de S: sielo por cielo; sinta por cinta. La C formando parte del grupo CT desaparece: dotoi por doctor; en el mismo grupo, la C a veces se vocaliza: faitura por factura; aituai por actuar. En el grupo CC, también se vocaliza aisión por acción, y como le ocurre a la R en este caso también, según la región es sustituida por Y, o por R: aisión y arsión, por acción.

La J: la J inicial siempre se pronuncia: junta, jaula, jamás; pero en posición intermedia con mucha frecuencia sustituye a la H, así: jalai, por halar, bojío por bohío, jamaca por hamaca. En los pocos casos que existen en español de J final, en ellos ésta se pierde: reló por reloj.

La G, que es consonante sorda en los sonidos ge, gi: Gengibre, gina, es sonora en las combinaciones ga, go, gue: Gavillero, gozo, guerra. La G intermedia permanece sin alteración: mago, ruego, final no existe. La G seguida de N, generalmente pierde su sonido: inorante por ignorante; indino por indigno.

La L, consonante alveolar, en posición inicial permanece igual: ladera, lino, lima. En posición intermedia se convierte en 1: saito por salto, buito por bulto. Cuando es final, ocurre lo mismo, se convierte en: animai por animal, fiel por fiel.

La Z, esta consonante se sustituye por la S. En la palabra pez, la Z final se sustituye por J; peje.

Morfología. Ofrece muy poco de variación frente a los usos normales del español.

Género. Hay algunas modificaciones. Ejemplos: el ovejo, el tortugo, el paraguito (hongo), la chincha, la tigra, la yerna, la tutumpota; en nombre propios: Candelario, Margarito, Magdaleno, Ofelio.

Adjetivos. Celebro (astuto), encuera, encuero (desnuda-o) el sartén; la azúcar, la azucarara, dos sustantivos en los cuales hay cambio de género sin cambio de forma..

En el Aumentativo, una forma masculina puede servir para aplicarse al sexo femenino: aun mujerona (o una mujerona) un putón (o una putona); caso contrario: una mariquita (hombre afeminado).

Número. Singular curioso: vívere. Plural en sese: piese, sofases, Haitises (montañas) ñuses (de ñu) se equiparan a mes-meses.

Pronombres. Entre los personales han desaparecido del hablo vos y vosotros. En lugar de vosotros se usa ustedes, único para la segunda persona real y tercera ficticia, con el verso en tercera persona, como en toda América. Le tiende a convertirse en forma invariable del sustantivo, como en todas partes: le hablo a ellos; les digo a ellas: la tendencia viene de siglo atrás. Tirso dice: "Y darle a mis males fin", en El Burlador de Sevilla. Entre los campesinos existe el pronombre arcaico de tercera persona ge: ge lo diré.

Verbo. La conjunción ha perdido las formas correspondientes a vos y a vosotros. La tercera persona del plural hace doble papel, agregándosele el de la segunda, como en toda América. En el habla popular la forma en ra del imperfecto de subjuntivo sustituye al re (futuro) y elimina la forma se. Hay diptongos de tipo arcaico: entriego, por entrego; estriego, por estrego, tiemplo, por templo. Se produce el fenómeno inverso: forzo, por fuezo. Diferencias tales como: herver, por hervir; verter; pasiar, por pasear, cambeo, por cambio.

Adverbio. formas arcaicas en el habla campesina: onde (y ande), entonce, agora, entodavía (y entoavía y entuavía), dispues, asina o ansina, aposta, cuasi, contimás. Formaciones populares en mete: cuasimente, talmente, malmente, apuramente (precisamente), los humorista han formado a ambamete o ambasmente. En la ciudades: donde, por "en casa de" Ejemplo: fui donde Marina, en vez de: fui a casa de Marina. Que adverbial (así en que, ahora es que, allí es que por eso es que).

El autor del español en Santo Domingo, no lo cree galicismo, como se ha supuesto. Cuervo dice que es un que galicado. Pedro Henríquez Ureña lo cree de formación espontánea, ya que se oye tanto entre los campesinos, como entre las gente culta de las ciudades. Pero se cuándo encuentra este que adverbio en muchos clásicos españoles, por lo cual le atribuye origen español.

Diminutivo, Correndito, bregadito, lejitos o lejecitos.

Interjecciones. ¡Ayayay!, ¡guay! (arcaico), ¡po! (arcaico), ¡che! (tse, escrito ce), ¡barajo!, ¡carajo!, ¡cará!, ¡caracas!, ¡anda a, o pa la porra!, ¡anda el diablo!

Sintaxis. Es la usual del español. La concordancia sólo presenta las irregularidades, antiguas en español, que se deben al sentido o a la proximidad: "la gente que estábamos allí"; "un reburujón de gente salían corriendo", se pesca el tiburón y muchos carites. Uso popular curioso: "son verdad", "son mentira".

Tanto haber cómo hacer en el habla popular se construyen tomando como sujeto lo que hay o lo que se hace: habían muchos muchachos; hacen días, habrán fiestas. En el habla popular, se trata medio como adjetivo, en casos en que es adjetivo y por tanto, invariable: ellas están medias locas; un poco de agua.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

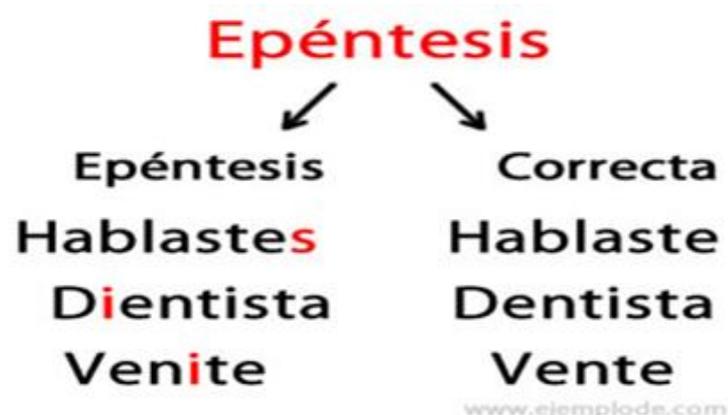
Fenómenos lingüísticos: metaplasmos como: Apócope. Este metaplasmo que consiste en la supresión de una o más letras al final de un vocablo, es muy frecuente en toda nuestra población, pero muy usado en el Cibao; así: ciudá por ciudad; usté por usted; verda por verdad.

Así como la supresión de la S final, también de uso general: má por más; arró por arroz; Lui por Luis.

Prótesis. Consiste en colocar al principio de una palabra una o más letras: asigún por según; afusilai por fusilar.

Epéntesis: Consiste en intercalar una letra en medio de un vocablo: lambei por lamer; habrá por habrá; biságara por bisagra. De origen culto tenemos Atalántico por Atlántico.

Aféresis. Consiste en la supresión de una o más letras al principio de la palabra: ora por ahora; onde por dónde; taba por estaba; ta por está; Cola por Nicolás; Tanilao por Estanislao; Norabuena por enhorabuena.



Sincopa: Ocurre cuando se suprimen una o más letras en medio de una palabra: navidá por natividad; Magalena y Madalena por Magdalena. El primero pierde la D y el segundo la G; aunque por aunque; este vocablo sufre la pérdida de la U.-Metatasis: Consiste en alterar el orden de las letras de una palabra: probé por pobre; Grabiél por Gabriel; ajóla por ojalá; naide por nadie.

Disimilación. Ocurre al alterar un sonido para diferenciarlo de otro igual o semejante, cuando influye sobre aquel: debino por divino; molenillo por molinillo; medecina por medicina. El cambio de I por E se produce por la concurrencia de las Íes en sílabas consecutivas.

Contracciones. Se verifica cuando se hace una sola palabra de dos, de las cuales la primera acaba y la segunda empieza en la vocal, suprimiendo una de estas vocales. En ocasiones se suprimen más de una letra: Voy a, vuá; cómo es, comué; de este, déte; de ahí, diai, etc.

Diminutivos. La costumbre de usar diminutivos está arraigada en la región del Cibao. Es parte de la afabilidad hospitalaria de las gentes, es una forma de ser agradables y corteses. Así cuando nos hacen esperar nos dicen epéree un ratico, aunque la espera sea larga; si nos obsequian un dulce nos ofrecen un dulcito; cuando llovizna dicen: tá jariniandito; cuando nos indican una dirección siempre es cerquita, aunque sea distante. Cafesito, adiosito, partico, son otros diminutivos de uso frecuente.

Dislocación de acento. Es una característica de nuestro lenguaje popular en todas las regiones del país. La voz mama es una de las más corrientes, particularmente cuando la usan para insultar a alguien, también sufren dislocación de acento la voz cáida por caída; traída por traída; mái por maíz.

Regresión. Ocurre al decir leva por levita, Margara por Margarita.

El verbo. El uso de algunas inflexiones verbales ofrece interesantes cambios en el habla popular. Estos cambios los encontramos: en la supresión de letras en la tercera persona del plural del presente de indicativo. Ejemplos: Cogien por cogie(ro)n; Vivien por vivie(ro)n. En la forma compuesta del pretérito perfecto de subjuntivo del verbo Haber se dice Haiga por Haya. En el pretérito imperfecto de algunos verbos se da una especie de rodeo en lugar de usar el tiempo correcto, así se dice: Yo iba a venir, en lugar de decir Yo venía. En cuanto al futuro podemos observar que su uso se está perdiendo.

Así es general el empleo de la forma: Voy a mandar a buscarla, en lugar de Mandaré a buscarla; Voy a ir, en lugar de decir Iré, entre otras tantas. El pronombre de segunda persona (Vosotros) ha desaparecido; se conserva la segunda persona del singular Tú. También se usa en lugar de Tú, Usted y en lugar de Vosotros, Ustedes.

Metodología

El abordaje metodológico se enmarcó en un estudio de campo, desde el enfoque epistémico cuantitativo y el método deductivo-analítico, apoyado en fuentes mixtas (documentales y de campo). La población estuvo conformada por 500 participantes, que representó la totalidad del contexto dominicano y tomada una muestra de 100 a quienes se les aplicó una encuesta, mediante un cuestionario de 15 preguntas.

El mismo fue aplicado a 25 estudiantes de las modalidades presencial y virtual. Las demás a los residentes cabe citar: profesores del área de Lengua Española, profesionales de otras áreas, diferentes clases sociales, edades y niveles académicos en sentido general. El tratamiento de la información se hizo mediante la estadística porcentual.

Resultados y Discusión

Luego de la aplicación del instrumento los resultados fueron los siguientes: En lo que respecta a las figuras literarias en el dialecto dominicano es común las que se mencionarán a continuación: el pleonismo, epíteto, polisíndeton, anáfora, símil o comparación, antítesis, paradoja, ironías, execración, entre otras, que de una y otra manera enriquecen el acervo dialectal dominicano.

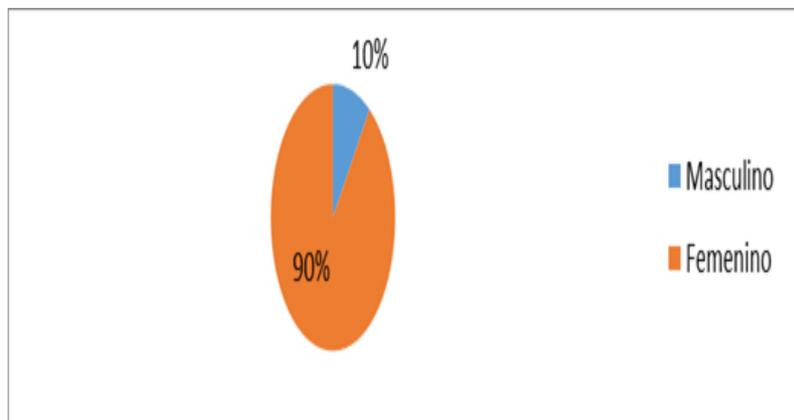
1. Sexo

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	10	10%
Femenino	90	90%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Gráfico No 1



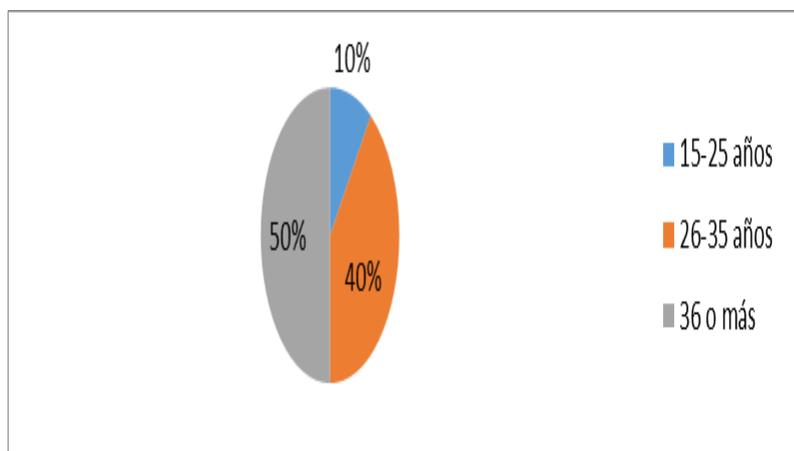
En lo que respecta al sexo el 90% corresponde al femenino y el 10% restante al masculino.

2. Edad.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
10-25 años	10	10%
26-35 años	40	40%
36 o más	50	50%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020

Gráfico No 2



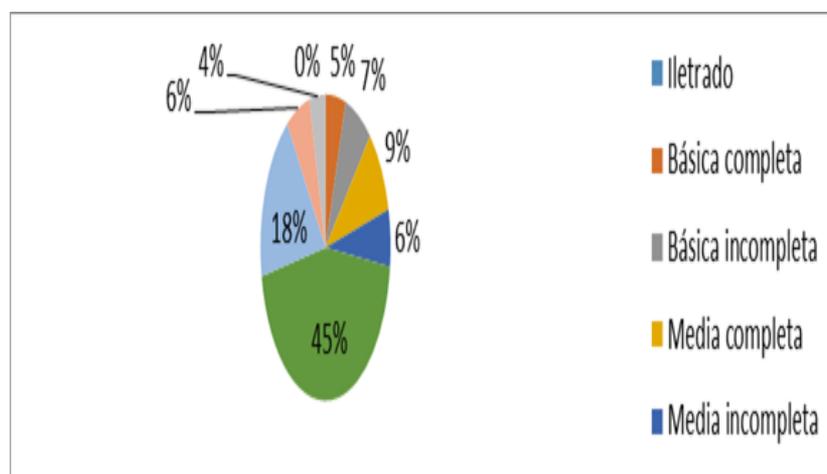
El 50% de los encuestados según se observa en el cuadro oscila en edades de 36 o más, el 40% se encuentra en el rango de 26-34 años y el 10 restante entre: 15-25 respectivamente.

Cuadro 2
Nivel académico.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Iletrado	0	0%
Básica completa	5	5%
Básica incompleta	7	7%
Media completa	9	9%
Media incompleta	6	6%
Universitario	45	45%
Licenciados	18	18%
Magister	6	6%
Doctorado	4	4%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020

Gráfico No 3



En lo que respecta al nivel académico se evidencia que el 45%, poseen nivel universitario, el 18% posee grado de Licenciatura, el 9% media completa y el porcentaje restante, cuenta con Doctorado, Maestría, básica completa e incompleta, respectivamente.

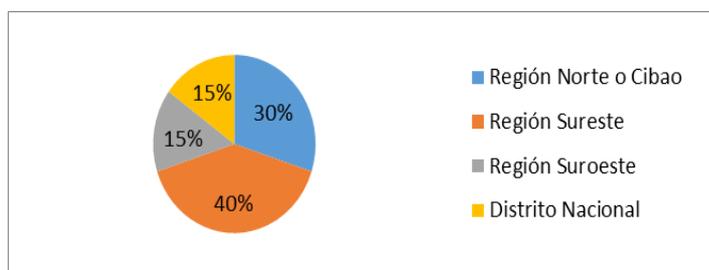
DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

1. A qué zona geográfica pertenece tu familia

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Región Norte o Cibao	30	30%
Región Sureste	40	40%
Región Suroeste	15	15%
Distrito Nacional	15	15%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020

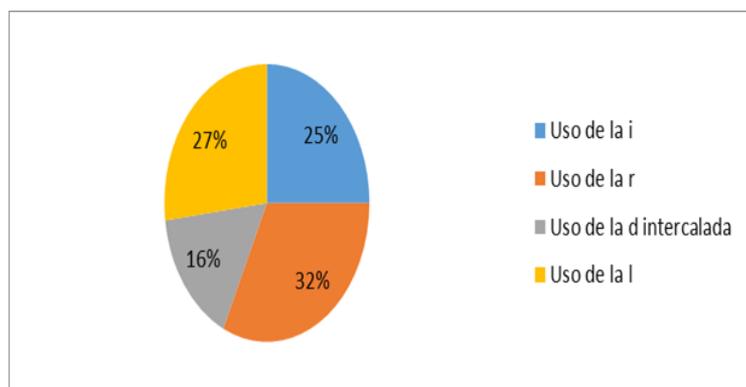
Gráfico No. 4



Al cuestionarles en lo referente a la zona geográfica que pertenece la familia, el 40% pertenece a la región sureste, el 30% al norte o Cibao y el 15% restante es procedente de la región sureste y Distrito Nacional.

5. Cuál es el dialecto utilizado en tu familia.

Gráfico No. 5



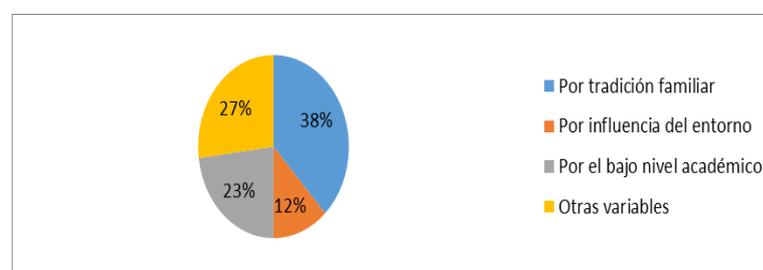
El dialecto utilizado en la familia, según resultados en cuadros, el 32% utiliza la /r/, el 27% la /l/, el 25% la /i/, y el 16% restante lo acuña al uso de la /d/ intercalada

6. Cuáles son las razones por la cuales tú hablas el dialecto del español.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Por tradición familiar	38	38%
Por influencia del entorno	12	12%
Por el bajo nivel académico	23	23%
Otras variables	27	27%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020

Gráfico No. 6



Las razones por las que utiliza el dialecto del español según los consultados se debe a la tradición familiar, así lo expresó el 38%, acuñaron que a otras variables el 27%, mientras que, el 23% externó que es debido al bajo nivel académico y el 12% por influencia del entorno.

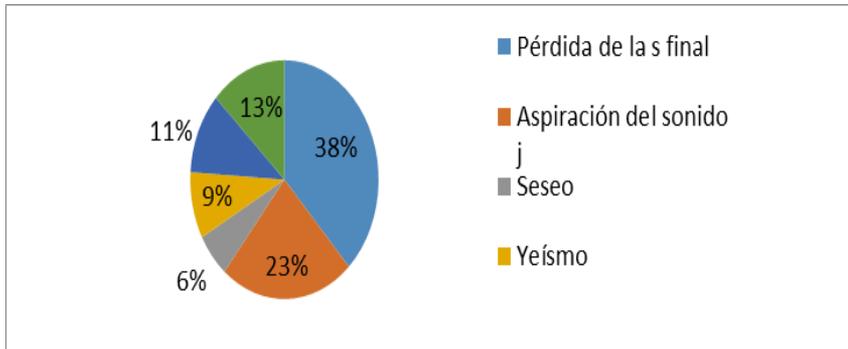
7. Cuáles de estas particularidades que presenta el idioma dialecto español utilizas.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Pérdida de la /s/ final	38	38%
Aspiración del sonido j	23	23%
Seseo	6	6%
Yeísmo	9	9%
Voseo	11	11%
Neutralización de la /r/ y /l/	13	13%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

Gráfico No. 7



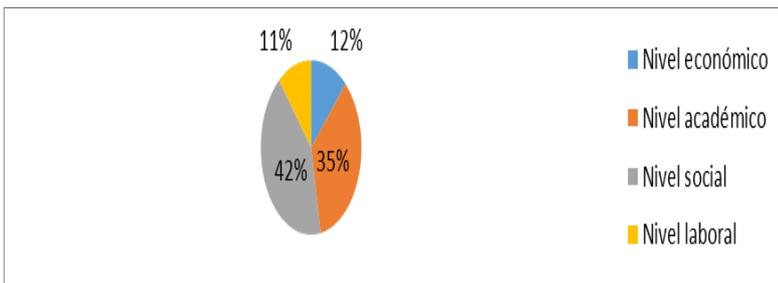
Al analizar las particularidades que presenta el dialecto del idioma español el 38% externó que se debe a la pérdida de la /s/ final, el 23%, a la aspiración del sonido /j/, mientras que, el 13%, acuñó que se debe a la neutralización de la /r/ y /l/, el % restante respondió que es debido al yeísmo, seseo y voseo.

8. Cuáles variables inciden de forma directa en el dialecto y sociolecto dominicano.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Nivel económico	12	12%
Nivel académico	35	35%
Nivel social	42	42%
Nivel laboral	11	11%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020.

Gráfico No 8

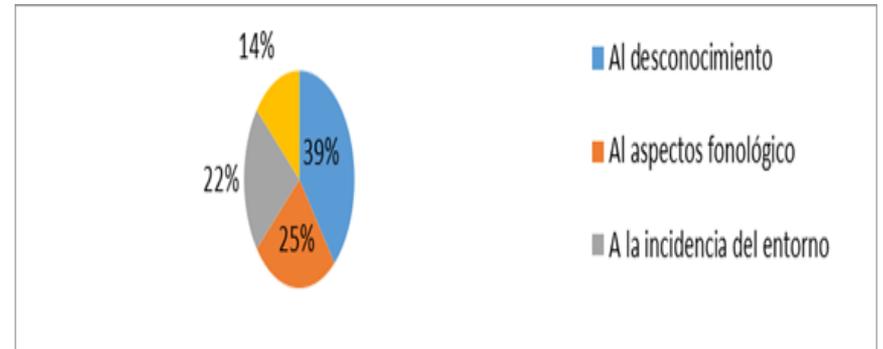


Al interrogarles sobre las variables que inciden en el dialecto y sociolecto dominicano, los consultados expresaron según resultados en tablas, el 42% es debido al nivel social, el 35% externó que es debido a nivel académico y el 12% y 11%, expresó que por el nivel laboral y económico.

9. A qué se debe el apócope en el dialecto dominicano.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Al desconocimiento	39	39%
Al aspecto fonológico	25	25%
A la incidencia del entorno	22	22%
A la asimilación y asunción de nuevos vocablos	14	14%
Total	100	100%

Gráfico No 9



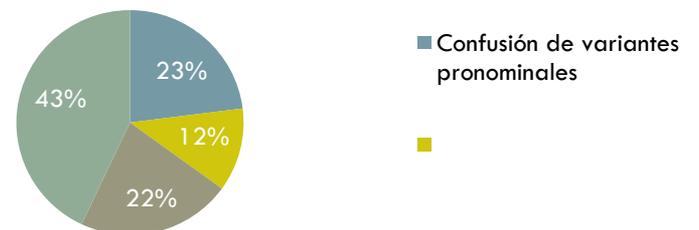
El 39% de los cuestionados expresaron que el apócope en el dialecto dominicano se debe al desconocimiento, así lo externó el 39%, mientras que, el 25% refirió que se debe al tecnológico, el 22% a la incidencia del entorno y el 14% último a la asimilación y asunción de nuevos vocablos.

10. Qué otras variedades presentan el dialecto en la parte sureste del país.

Datos	Frecuencia	Porcentaje
Confusión de variantes pronominales	23	23%
Adjetivos adverbializados y adverbios adjetivados	12	12%
Cambio de orden de pronombre y ausencia de preposiciones	22	22%
Repetición innecesaria del yo y pleonasma del habla dominicana	43	43%
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario aplicado profesores, estudiantes y residentes en el contexto dominicano, período 2020.

Gráfico: No 10



En lo referente a las variables que presenta el dialecto en la parte sureste, el 43% opinó que es por la repetición innecesaria del yo y pleonasma del habla dominicana, mientras que, el 23% es debido a la confusión de variantes pronominales, el 22% expresó que se debe al cambio de orden de pronombre y ausencia de preposiciones, finalmente, el 12% lo acuñó a los adjetivos adverbializados y adverbios adjetivados.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

En lo que respecta al sexo el 90% corresponde al femenino y el 10% restante al masculino. Además, el 50% de los encuestados según se observa en el cuadro oscila en edades de 36 o más, el 40% se encuentra en el rango de 26-34 años y el 10 restante entre: 15-25 respectivamente.

En lo que respecta al nivel académico se evidencia que el 45%, poseen nivel universitario, el 18% posee grado de Licenciatura, el 9% media completa y el porcentaje restante, cuenta con Doctorado, Maestría, básica completa e incompleta, respectivamente. Al cuestionarles en lo referente a la zona geográfica a que pertenece la familia, el 40% pertenece a la región sureste, el 30% al norte o Cibao y el 15% restante son procedentes de la región sureste y Distrito Nacional.

El dialecto utilizado en la familia, según resultados en cuadros, el 32% utiliza la /r/, el 27% la /l/, el 25% la /i/, y el 16% restante lo acuña al uso de la /d/ intercalada. Las razones por las que utiliza el dialecto del español según los consultados se debe a la tradición familiar, así lo expresó el 38%, acuñaron que a otras variables el 27%, mientras que, el 23% externó que es debido al bajo nivel académico y el 12% por influencia del entorno.

Al analizar las particularidades que presenta el dialecto del idioma español el 38% externó que se debe a la pérdida de la /s/ final, el 23%, a la aspiración del sonido /j/, mientras que, el 13%, acuñó que se debe a la neutralización de la /r/ y /l/, el % restante respondió que es debido al yeísmo, seseo y voseo. Al interrogarles sobre las variables que inciden en el dialecto y sociolecto dominicano, los consultados expresaron según resultados en tablas, el 42% es debido al nivel social, el 35% externó que es debido a nivel académico y el 12% y 11%, expresó que por el nivel laboral y económico.

El 39% de los cuestionados expresaron que el apócope en el dialecto dominicano se debe al desconocimiento, así lo externó el 39%, mientras que, el 25% refirió que se debe al tecnológico, el 22% a la incidencia del entorno y el 14% último a la asimilación y asunción de nuevos vocablos. En lo referente a las variables que presenta el dialecto en la parte sureste, el 43% opinó que es por la repetición innecesaria del yo y pleonismo del habla dominicana, mientras que, el 23% es debido a la confusión de variantes pronominales, el 22% expresó que se debe al cambio de orden de pronombre y ausencia de preposiciones, finalmente, el 12% lo acuñó a los adjetivos adverbializados y adverbios adjetivados.

En la cuestionante de las características dialectales presentadas por la provincia de Samaná estos expresaron lo siguiente: arcaísmos, multilingüismos, influencia del creole, haitianismos, debido a una fonética semejante a la del dialecto Andaluz, otros acuñaron que se debe a la influencia del africano, extranjerismos, así como también, galicismos, léxico popular y doble negación, por convertir la consonante /r/ y /l/ situada al final de sílaba, debido a la descendencia de negros de EE. UU que ha vivido allá, y por lo tanto, se habla el Spanglish.

En otro orden de ideas, este tiene un brote de criollismo mezclado con el creole (dialecto del haitianismo), confusión de la /g/ en /r/, debido al origen de los habitantes de esta provincia, influencias del

dialecto cibaño con el inglés, vocalización, seseo, uso de la /i/ y la d/ intercalada, español mezclado con el inglés, además de la influencia que toma de la región este del país por el turismo provincial, incidencia española debido a los primeros pobladores, socioculturales por el apego a las formas tradicionales y se manifiesta en la conversación de palabras, aspiración del fonema /j/, simplificación de la /rr/ en /r/, contacto lingüístico –cultural y menospreciado por académicos lo que describieron la zona habitada por negros, creole y patois, entre otras.

Por otro lado, en cuanto a las zonas o áreas que se clasifica el dialecto del español dominicano, los cuestionados externaron que en 04 zonas, que son: norte o Cibao, región sureste, región suroeste y Distrito Nacional, acorde a la división que refiere: Pedro Henríquez Ureña, además otros externaron que en cada pueblo y provincia de República Dominicana se desarrolla un dialecto por región del español dominicano.

En la variable que respecta a las diferencias entre: dialecto, sociolecto e idiolecto, expresaron que: el dialecto es la variedad de una lengua que se habla en determinado territorio, forma de habla propia de un país o nación, forma característica de cada persona de hablar, modo o manera con que se comunica una determinada comunidad, es cuando hacemos uso de palabras que tiene el mismo significado pero la acomodamos a nuestra lengua, o sea, la variante regional de una persona, variante lingüística dentro del mismo límite geográfico, variedad determinada lingüística determinada por la región geográfica.

En síntesis designa una modalidad, regional o nacional, de una lengua determinada. Ej.: El español dominicano es un dialecto del español general o estándar.

El sociolecto lo definieron como: variedad lingüística utilizada por una clase social determinada, términos utilizados por los hablantes debido a la influencia de la sociedad, uso de la lengua por un determinado grupo sociocultural, es el que se da dentro del mismo dialecto, variedad del lenguaje que utiliza un grupo social o clase, manera de hablar de un social determinado, es el uso de la lengua según el lugar o clase social, es una estructura lingüística que deriva de otras y que se sucede acostada en un determinado grupo, pero carece de las características diferenciales. En resumen, estos comprenden los fenómenos lingüísticos muy divergentes. Son variantes lingüísticas de carácter social.

El idiolecto en cambio lo definieron como: manera particular que cada individuo tiene de hablar una lengua, es característico de una lengua y persona, se caracteriza por ser individual, también, es el conjunto de variables que utiliza una persona, es el que ejerce cada individuo al entender que sus pronunciaciones son correctas dentro del uso de la lengua, forma de apropiarse de la lengua que cada persona hace.

En fin, es un conjunto de características particulares que cada individuo imprime a su lengua. Es aquello en lo que un hablante, determinado no coincide con ningún otro hablante de la misma lengua.

Por último, en el habla dominicana es tan común el uso de diminutivos y aumentativos en palabras debido a que es una forma sociocultural donde se contextualizan las palabras, dándole énfasis a la misma, otra es que una parte de la cultura dominicana acentuar las descripciones, forma de expresividad a la palabra o cosa, de sufijos y cambios morfológicos.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

se asocia a la afectividad, ternura o cariño con los que los hablantes narran actividades y hechos de su vida cotidiana, aumentativo se utiliza en momentos de agresividad y diminutivo para afecto o cariño en un momento dado, también, por la paranoia del dominicano, muchas tiranías, necesidad de mostrar enojo o cariño, por la variación idiomática, por ser más específicos, por acomodar las frases, para dar énfasis a las frases y oraciones que empleamos de modo frecuente, inciden también los aspectos culturales, porque los diminutivos son afijos derivativos que modifican el significado de una palabra, por lo general, en sustantivo típicamente para dar un matiz de tamaño pequeño, es un proceso histórico de generación en generación y que podría ser catalogado como un dialecto, se da de igual manera, por acentuar las diferencias entre un objeto o realidad y otro, además de la costumbre de exagerar realidades, objetos aumentando o disminuyendo..

Finalmente, los arcaísmos, barbarismos, pleonasmos anfibologías y otros son utilizados con frecuencia en el dialecto del idioma español porque la razón primera es por desconocimiento, se da con un nivel de frecuencia medio, por el bajo nivel académico que poseen las personas a la hora de comunicarse con los demás. Pues estas influyen debido a factores económicos, sociales, entre otros, se dan debido al aspecto sociocultural de entorno, arcaísmos con poca frecuencia, lo demás bastante, las personas emiten estos si ninguna intención solo tratan de darse a entender lo mejor posible, forman parte de la cultura dominicana.

En sentido general, el factor que más incide es el desconocimiento, pues se utilizan estos, pero no saben el porqué, simplemente, escuchan a otros dominicanos y continúan haciendo uso de lo escuchado, no preguntan, tampoco investigan, en fin, un sinnúmero de discordancias que inciden en el entorno donde habita cada dominicano.

Conclusiones

Se pudo confirmar que el 90% corresponde al sexo femenino y el 10% restante al sexo masculino, así mismo, el nivel académico de los residentes en el contexto dominicano, el 45% posee grado universitario, los demás corresponden a los diferentes niveles del sistema educativo dominicano (licenciado, otros).

En lo que respecta a la zona geográfica, el alto porcentaje corresponde a la región sureste, debido a la situación económica que se vive en esta zona geográfica de República Dominicana, por escasez y otras actividades, que en ese punto cardinal carecen de la misma.

El dialecto utilizado por la familia dominicana está representado por lo siguiente /r/ /l/ /i/ /d/ intercalada, haciendo uso de estas debido a la tradición familiar, bajo nivel académico y otras variables que inciden de manera directa.

Las particularidades que presenta el dialecto del idioma español, se comprobó que es debido a la pérdida de la /s/ final, aspiración de /j/, neutralización de la /r/ y la /l/, así como también otras variables que se deben al bajo nivel académico y cultural que poseen la familia.

El apocope de palabras es muy común en los hablantes del dialecto dominicano en sentido general, debido a que escuchan mal y de la misma manera lo pronuncian sin consultar ni buscar fuentes donde amplíen el uso correcto de las palabras, otro factor es: la repetición innecesaria del yo, uso de pleonasmos, cambio de variantes pronominales.

Las características dialectales presentadas en Samaná se deben específicamente a la influencia de braseros, cocolos, haitianos, descendencia de negros de Estados Unidos que han vivido allá y por lo tanto se habla Spanglish.

Lo referente a las áreas o zonas en que se clasifica el español respondieron que son 4, Norte o Cibao, Sureste, Suroeste y Distrito Nacional. La variable más notoria entre el dialecto y el sociolecto es que el primero incide de manera directa según la forma de procedencia donde haya nacido y el sociolecto es una variedad lingüística utilizada por una clase social determinada.

Por último, en el habla dominicana es común el uso de diminutivo, aumentativo, arcaísmos, figuras literarias tales como: hipérbaton, epíteto, pleonasmos, anfibologías, en fin, un sinnúmero de discordancias que caracterizan el idioma como tal y el uso excesivo de refranes, décimas o proverbios.

Referencias

- Alba, O. (1990). Variación fonética y diversidad social en el Español Dominicano de Santiago. Republica Dominicana: PUCMM.
- Alba, O. (2003). Cómo hablan los dominicanos. Un enfoque sociolingüístico. Santo Domingo: Grupo León Jiménez.
- Atlas Folklórico de la República Dominicana. Santo. Domingo: Santillana.
- Benavides, C. 1985. "El dialecto español de Samaná", Anuario de la Academia de Ciencias de la República Dominicana.
- Carrera, M. (s/f). Morfofonología del Español de Santo Domingo. Una perspectiva de 5 Siglo. Republica Dominicana.
- Castro, J. (2007). Historia de la República Dominicana. Santo Domingo
- De la C., Mayra, (2017). Propuesta de estrategias didácticas para desarrollar las competencias de reconocimiento y valoración de las Variables Subdialectales del español dominicano. Republica Dominicana: Liceo Manuel de Jesús Ciprián Valdez, Distrito Educativo: 15-05, Año Escolar: 2016-2017, Santo Domingo, Oeste.
- Díaz, J. A., y Rodríguez, R. M. (2018). Introducción a la Sociología. Madrid.
- Enciclopedia Ilustrada de la República Dominicana (2008). Santo Domingo, República Dominicana: EDUPROGRESO S, A.
- García, B (2011). Competencias Comunicativas. Santo Domingo, República Dominicana: Surco.

DIALECTO Y SOCIOLECTO EN EL CONTEXTO DOMINICANO

García, B. (2006). Competencias Comunicativas, Santo Domingo, República Dominicana: Búho

García, B. (2012). Redacción. Métodos de organización y expresión del pensamiento, Santo Domingo, Rep. Dominicana: Surco.

González, C. (1992) Un estudio del Español en Santo Domingo, Santo Domingo, Rep. Dom.

González, C. (1992). Morfosintaxis de la Lengua Española. Santo Domingo, Rep. Dom: Universitaria-UA

González, C. (1997). Introducción a la Lingüística General. Santo Domingo, Rep. Dom.: Universitaria-UASD,

González, C. (2001). El habla campesina dominicana (Aspectos Morfosintáctico). Santo Domingo, Rep. Dom. : Tapia, S.A.,

González, C. (2006). Un estudio de léxico-semántica: El Español Dominicano. Santo Domingo, Rep. Dom. : Universitaria-UASD,

González, C. (2011). Modalidades del Habla en el Municipio de las Matas de Farfán. San Juan, Rep. Dom.

Henríquez, P. (1940). El español en Santo Domingo. Buenos Aires, Argentina.

Henríquez, P. (1978). El español en Santo Domingo. Santo Domingo. Rep. Dom. : Taller

Jiménez, M. (1975). Más datos sobre el español de la República Dominicana. Santo Domingo: Ediciones INTEC.

Jiménez, M. (1999). Más datos sobre el español de la República Dominicana. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación y Cultura.

Jiménez, S. (1999). Características Subdialectales.

Lebrón, F. (2008). Lengua y Comunicación para universitarios, Santo Domingo, República Dominicana: Nuevo Diario

Montero, J. y Perdomo, R. (2015). Manual de Lengua Española Básica, LET-011. Santo Domingo, Republica Dominicana: Universitaria UASD

Morales, F., (2015). Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano marginal del Distrito de Ayacucho, Perú.

Olivier Vda. G. (1971). De nuestro Lenguaje y Costumbres. Santo Domingo: Impresora Arte y Cine, C. por A. Santo Domingo.

Peralta, M. (2017). Convergencia y divergencia en el español de hablantes dominicanos en Madrid, España.

Pérez, I. (s/f). El arcaísmo del español dominicano. Santo Domingo, Rep. Dom.

Pérez, O. (s/f). Lengua y Sociedad en Santo Domingo. Expresiones dialectales. Hablar. Santo Domingo, Rep. Dom.

Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en la enseñanza de la lengua materna y extranjera. Licenciado en Educación, Mención Letras Modernas. Docente Universitario (UTESA), (UNPHU) y (UAPA)



Fuente: <https://lengua720335067.wordpress.com/2018/11/18/la-importancia-del-lenguaje-en-el-aprendizaje/>

POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE

POLÍTICAS PÚBLICA APORTE A LA INCLUSION EN CHILE

PUBLIC POLITICS CONTRIBUTION TO INCLUSION IN CHILE

José Salum

Resumen

Dada la importancia de las Políticas Públicas para la transformación social, el artículo explica por qué y bajo qué circunstancias éstas, constituyen un factor decisivo para promover o inhibir la transformación social. Una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Es un proceso, un curso de acción que involucra todo un conjunto complejo de decisiones y operadores. La política también es una actividad de comunicación pública. De allí que el propósito del artículo es ser una guía en la comprensión y análisis de lo que significan las políticas públicas, así como contribuir al entendimiento de los mecanismos de diseño y elaboración de las mismas. Para ello se realizó una revisión de la literatura, artículos, investigaciones y normativas legales entre otras. Utilizando como método la hermenéutica. Concluyendo que las políticas públicas son un aporte de la inclusión en Chile

Palabras clave: Chile, Inclusión, Políticas Públicas,

Abstract

Given the importance of Public Policies for social transformation, the article explains why and under what circumstances these constitute a decisive factor in promoting or inhibiting social transformation. A policy is a proactive, intentional, planned, not simply reactive, casual behavior. It is set in motion with the decision to reach certain objectives through certain means: it is a meaningful action. It is a process, a course of action that involves a whole complex set of decisions and operators. Politics is also a public communication activity. Hence, the purpose of article is to be a guide in understanding and analyzing what Public Policies mean, as well as contributing to the understanding of their design and elaboration mechanisms. That you have a clear and simple idea of what Public Policies are in a generalized context and the steps that must be taken to implement them.

Key Words: Chile, Inclusión, Public Politics

Introducción

Las políticas públicas son fundamentales para la transformación social. De ahí que el artículo analiza las políticas públicas como un aporte a la inclusión en Chile; producto de un estudio documental, que permitió estructurarlo en cuatro partes: revisión bibliográfica, metodología, resultados y conclusiones.

La definición de políticas públicas tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente. Según Espinoza (2009) esta evolución está vinculada a los cambios del entorno social, cultural, político, económico e institucional.

Así, mientras que en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio.

Desde este enfoque, conceptualmente se puede decir que las políticas públicas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado” de acuerdo a Lachera (2008:16). Es, de manera general, un conjunto de opciones y decisiones interrelacionadas que implica el establecimiento de objetivos y la definición de los medios para alcanzarlos, en respuesta a demandas de política para Fischer et al (200).

A partir de esa perspectiva, las políticas públicas tienen que ver tanto con acciones como con omisiones. Por un lado, involucran un quehacer para lidiar con problemas sobre los cuales se demandan acciones de nivel público y, por otro, pueden reducirse a decisiones de simplemente “no hacer nada” en relación con algún aspecto o problema social.

En ese sentido, las políticas públicas son instrumentos de gobernabilidad que dan forma a la política, asignando ganadores y perdedores entre ciudadanos y grupos de interés, lo que suele afectar el ciclo de política, la participación y las demandas futuras. Para May & Jochim (2013) dado que sirven a compromisos tanto sustantivos como políticos, las políticas públicas son, finalmente, un componente clave de la política misma.

La política y las políticas públicas son entidades diferentes, pero que se influyen de manera recíproca. Ambas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas o de influir en estas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas.

El objetivo de los políticos -tanto conservadores como radicales, idealistas o motivados por el interés propio consiste en llegar a establecer políticas públicas de su preferencia, o bloquear aquellas que les resultan inconvenientes. En cualquiera alianza de gobierno, confunden su papel quienes se restringen a las tesis y no buscan su concreción en políticas.

La política en su sentido más amplio tiende a conformar, tanto las propuestas de políticas públicas, como aquellas que se concretan. Quien quiere el gobierno, quiere políticas públicas. Por lo tanto, los gobiernos son instrumentos para la realización de políticas públicas. Más que mirar al ordenamiento de las actividades del sector público, como dado por su organización, conviene mirarlo como un instrumento para la realización de las políticas públicas. Así como el logro principal de una empresa privada no es su organigrama, sino sus utilidades, lo importante en el gobierno son sus resultados, más que su estructura.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE

Por lo ya dicho, las políticas públicas resultan útiles para estudiar diversos aspectos de la política, tales como la discusión de la agenda pública por toda la sociedad, las elecciones entre candidatos y sus programas, las actividades del gobierno, las actividades de la oposición, los esfuerzos analíticos sobre estos temas. De esta forma, el artículo tiene como objetivo entregar una visión panorámica de la educación chilena desde el estudio de la política pública en términos de eficiencia y equidad.

Revisión Bibliográfica

Una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados, de acuerdo a Gómez (2012)

Lo principal es la idea desde la cual plantear normas o disposiciones. Así es posible considerar a una norma o a varias. También se ha usado la expresión “espacio de las políticas” para denotar un conjunto de políticas tan interrelacionadas que no se pueden hacer descripciones o enunciados analíticos útiles de estas sin tener en cuenta los demás elementos del conjunto.

Las políticas públicas de excelencia incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública.

Si las políticas públicas no son enmarcadas en un amplio proceso de participación, ello puede sesgar a los actores públicos: los especialistas hacia la tecnocracia y los comunicados hacia el populismo inmediatista, de acuerdo a Arellano (2001).

Una alternativa a la inclusión de las consideraciones políticas en las políticas públicas es la simple agregación de especialistas sobre algunos temas, o de soportes comunicacionales, incluyendo el uso de cuñas y de encuestas a las actividades tradicionales del gobierno. Desde el punto de vista más instrumental, debe recordarse que las políticas públicas necesariamente representan algún tipo de simplificación de los problemas, característica de la que deriva su carácter operacional, que puede tener un efecto negativo sobre una comprensión más amplia de los temas o problemas.

Los temas económicos y sociales son tan dinámicos y relacionados y las actividades del gobierno que los afectan son tan numerosas e interconectadas, que la precisión en la interpretación de los desarrollos o en la predicción de los resultados de cualquier nueva intervención parece dudosa. En todo caso, es necesario considerar también el peligro de la ideologización de los temas de la agenda pública o su análisis en contextos no específicos o imposibles de convertir en políticas reales. El concepto de políticas públicas incluye tanto temas de gobierno como de Estado. Estas últimas son, en realidad, políticas de más de un gobierno, lo que plantea una especificidad política. También es posible considerar como políticas de estado aquellas que involucran al conjunto de los poderes del estado en su diseño o ejecución.

En el período comprendido desde el año 2004 al 2016, se han observado importantes cambios en las políticas educativas en Chile. Sin embargo, aun cuando se han conseguido importantes logros, en la actualidad la educación sigue siendo el principal desafío que enfrenta el país para convertirse en una sociedad más igualitaria y verdaderamente desarrollada. Pese a los esfuerzos, el sistema educativo en Chile presenta altos niveles de segregación y desigualdad que se instalaron a causa de ciertas prácticas como el financiamiento compartido y la selección escolar.

Además, antes de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, cerca del 80% de las escuelas y liceos que recibieron una subvención del Estado exigieron a los apoderados cumplir con algún requisito de ingreso al establecimiento (Presidencia de la República, 2014). La selección escolar profundiza la segregación al incentivar y permitir que sean los establecimientos quienes escojan a sus estudiantes según el capital social, económico y cultural de las familias.

Al mismo tiempo y similar a lo que ocurre con el financiamiento compartido, la selección no garantiza mayor efectividad educativa de acuerdo a lo planteado por Carrasco et al (2014). La política como finalmente, es entonces un resultado de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones de conflictos y transacciones convenientes del Gobierno de turno.

En Chile, la política de globalización económica desarrollada a partir de la década de 1990 se caracterizó por la apertura económica y su reorientación hacia el mercado externo. Pero, la modernización tecnológica importante y políticas de ajuste que terminaron produciendo el aumento del desempleo y la reducción del gasto público en coberturas sociales.

Las políticas públicas se interpretaron sólo a la acción de los sectores sociales, parcializando la capacidad del Estado de responder a los efectos ocasionados por las políticas económicas y reduciendo su actuación a situaciones de emergencias. Las políticas sociales derivadas de estas políticas públicas se caracterizaron por destinar un alto costo presupuestario para su implementación y resultados poco eficaces para resolver los problemas derivados de la pobreza.

Tanto es así, que los programas sociales se convirtieron en un mecanismo de control social, a través de los cuales los actores con mayor poder ejercen una fuerte influencia para legitimar las perspectivas e ideologías en las zonas de pobreza. Enfocado de esta manera, el campo de la asistencia social termina produciendo una burocratización de las políticas públicas y un marcado perfil fragmentado caracterizado por la desarticulación de las acciones, la falta de competitividad y la inequidad en la distribución de recursos.

La evolución económica del capitalismo chileno ha producido un contraste entre la miseria y la riqueza, fortaleciendo estas desigualdades. La extensión de la pobreza ha generado algunos problemas sociales preocupantes como la desnutrición, la enfermedad y la ignorancia. El impacto de la pobreza y sus innumerables consecuencias son tan devastadores como la incertidumbre ante lo que vendrá. Su incrementación es la consecuencia de los costos sociales implementados por el modelo de las políticas que le acompañaron, cuyos nuevos patrones de acumulación extendieron la distribución desigual de los ingresos.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE

Se pone de manifiesto la política económica porque no es posible analizar la política social sin relacionarla con el desarrollo económico, y viceversa. El fenómeno de la incrementación de la pobreza produjo una merma en el nivel de vida de ciertos grupos poblacionales, marcando fuertes diferencias sociales. Pero este aumento no es nuevo y su aumento no cesa.

Los límites, los tiempos y las técnicas que separaban a las actividades propias del gobierno y aquellas correspondientes a las campañas políticas se han hecho más borrosos. Las campañas buscan persuadir y el gobierno hacer, pero esta distinción es más o menos aguda, según el sistema político de cada país y la mayoría que el gobierno tenga en el parlamento. Los plazos en las campañas son indefinidos, todo parece posible en cualquier minuto. No es así en el gobierno, donde las opciones y las secuencias son muy importantes. Como resultado, el tiempo de la política parece haberse hecho permanente lo que con frecuencia resulta en un descredito de la actividad.

Las campañas políticas tienen por objeto obtener votos o porcentajes de aprobación en las encuestas, objetivo compartido por los gobiernos. Por otra parte, las campañas no requieren ser precisas o detalladas, sino que basarse en frases simplificadoras. Se basan en la utilización de encuestas como proxy de votaciones menos espaciadas y en las comunicaciones basadas en una frase por día, los seudoeventos y el privilegio de las imágenes televisivas. El gobierno tendrá habitualmente más material con el que plantearse frente al público y tendrá logros que exhibir, mientras los partidos siguen en el limbo hasta las próximas elecciones. Esta tendencia puede contribuir a la declinación de los partidos políticos.

Se ha planteado la existencia de la "paradoja de la determinación", conforme a la cual las grandes condiciones de equilibrio político-económico, cualesquiera que estas sean, predeterminan lo que sucederá. Sin embargo, se comete un error cuando se aconsejan políticas públicas sobre la base de una visión estrecha de su factibilidad. No hay ninguna diferencia esencial entre las restricciones técnicas, económicas, políticas, institucionales o de cualquier otra clase: todas limitan la libertad de elección del gobernante, y su violación lleva siempre consigo una sanción.

Los gobiernos deben especificar los programas en políticas públicas para su periodo. Esta determinación es un modo efectivo para no darle a mucha gente lo que quiere. Lo habitual es que no haya políticas públicas óptimas, sino un rango de soluciones posibles. No hay garantía de escoger la mejor política pública. Pero es un deber de los gobiernos elegir cursos de acción.

Es conveniente distinguir entre el programa público y la agenda del gobierno, a veces porque la demagogia infló el programa y, en todo caso, porque se aspira a elegir secuencias óptimas, efectos de cascada, momentos políticos y económicos. Una actividad central de un grupo de interés es lograr incorporar sus propias alternativas a temas de agenda que otros han hecho prominentes. Así se afectan las políticas consideradas, incluso si no se afecta la respectiva agenda. Los gobiernos requieren coordinar sus políticas públicas con los partidos políticos.

Los partidos políticos deben ser capaces de organizarse para las elecciones, pero también de gobernar; para ello, sería conveniente fortalecer los institutos de estudio ligados a ellos e insistir en la incorporación de personas con capacidad técnica y científica para diseñar las propuestas de políticas públicas.

Algunas políticas públicas son más importantes que otras. Está en la naturaleza del buen gobierno que su acción se ordene principalmente en torno a orientaciones y políticas estratégicas. Son políticas estratégicas aquellas que prefiguran el legado del gobierno. Ellas deben dar los principales criterios de evaluación de la gestión propia y permitir ordenar a los partidos que apoyan al gobierno. Se requiere una visión estratégica de mediano plazo que conjugue adecuadamente la dimensión política y la técnica en las políticas públicas. Para ello conviene institucionalizar una "hoja de ruta" para la gestión del gobierno, que se evalúe y actualice periódicamente. La función de análisis prospectivo debería convertirse en una rutina formal en la gestión del Poder Ejecutivo.

Ahora, gobernar es una afirmación de la voluntad, un intento de ejercer control, de modelar el mundo. Mientras que las políticas públicas son instrumentos de esta resuelta ambición. Hay un acuerdo en que las políticas públicas son importantes, pero el concepto habitual de estas es impreciso y su mala calidad es un fenómeno generalizado. El desafío es precisar el primero y mejorar el segundo.

Las políticas públicas establecen los cursos de acción para abordar los problemas o para proporcionar los bienes y servicios a los segmentos de la sociedad. Las políticas hacen más que simplemente anunciar un curso de acción.

Es una realidad que el rol del gobierno y de las empresas de Chile han sufrido grandes transformaciones estructurales que han cambiado el panorama de la economía y de la política durante las últimas décadas que hacen necesaria la implementación de nuevas políticas. Sin embargo, estas transformaciones han fragmentado a la sociedad de manera que el empoderamiento y desarrollo económico, cultural y social de las comunidades es desigual. Se debe ir más allá de cuestionarse cuál es la política pública correcta para resolver este gran debate y aclarar qué hace que las políticas públicas funcionen.

Los gobiernos, al hacerse cargo constitucional y políticamente de muchos de los problemas sociales y económicos que afectan a los individuos y grupos sociales, han tendido a desplazar el énfasis desde la política hacia el eje de las "políticas públicas".

Tales problemáticas demandaban una solución por parte de los gobiernos, había que velar por el bienestar social. Es en ese contexto en donde las políticas públicas recobran una renovada importancia. En última instancia la política, se ha sostenido, consiste en determinar quién obtiene qué cosa, cuándo y cómo, a partir de las políticas públicas. Sin embargo, sería un error asumir que política es lo mismo que políticas públicas ya que se trata de cuestiones muy distintas.

La política es un concepto, a diferencia de las políticas públicas, más relacionado con el tema del poder (y su uso legítimo) en la sociedad. Y las políticas públicas, por su parte, son un instrumento del gobierno de turno, de los asuntos públicos, educativos y la resolución de problemáticas sentidas en una sociedad, en todos los ámbitos.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE

Metodología

El estudio que sirvió de base al artículo fue uno basado en la revisión de documentos.

Resultados

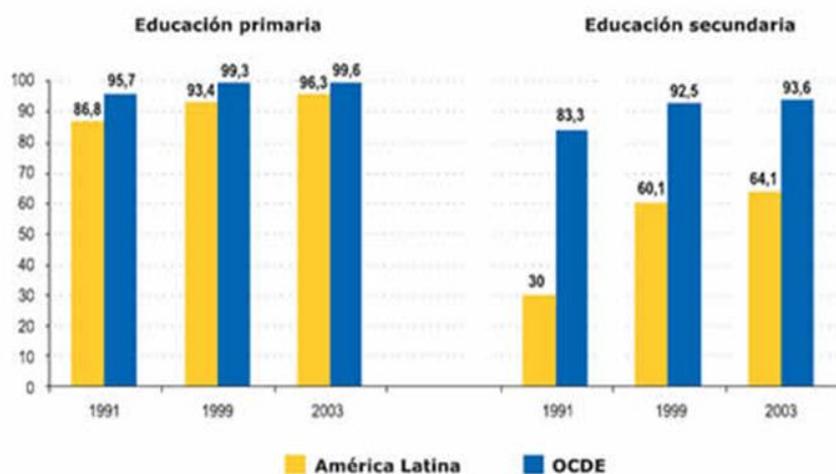
A continuación, se presentan algunos resultados de la revisión documental realizada. Así se puede tener la política de satisfacción de las necesidades educativas de los sectores juveniles en edad escolar con un alto grado de vulnerabilidad". Para dicha política pública se pueden generar programas que apoyen al desarrollo de estos sectores, pero la falta de recursos fiscales impide el desarrollo de proyectos educativos del gobierno de turno, contradictoriamente la inversión en educación en la última década ha ido en aumento, lo que no se refleja en la calidad educativa del país.

Se podría decir que la historia de las políticas educativas en Chile data de 1810, con el plan de partida de la educación pública. A partir de entonces se destacan varios hitos, entre ellos la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, las reformas en el ámbito educacional tuvieron prioridad y merecen destacarse. Por ejemplo, el avance de 6 a 8 años de duración en el ciclo de enseñanza básica, y a 4 años en el caso de educación media. En ese periodo también hubo una gran ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas de acuerdo a Oliva (2010). Ya la fase más contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile puede, a su vez, ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar y los gobiernos en democracia.

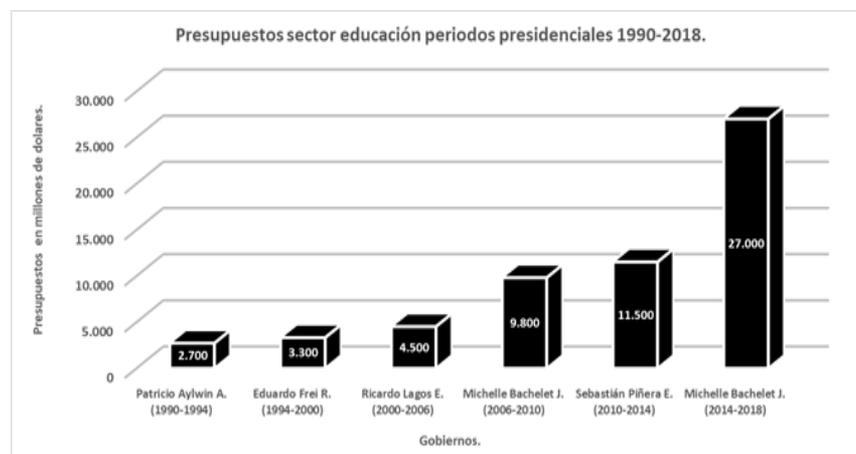
En el primer caso, durante la década de los 80, se inició una profunda reforma educacional, bajo una lógica de la competencia, como se resumen en la grafica 1. Por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país.

Gráfico No. 1



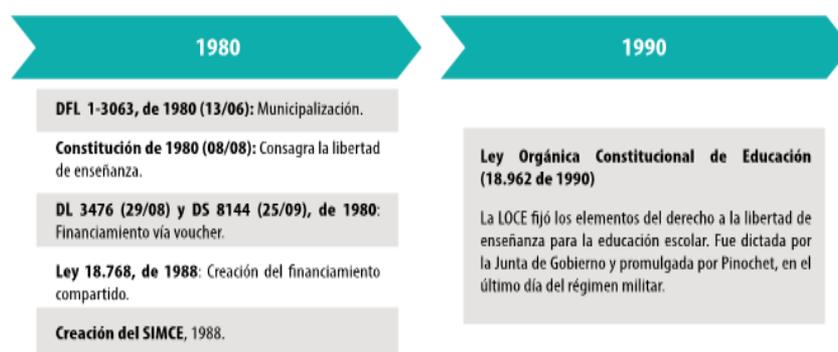
Fuente: Evaluaciones de políticas nacionales de Educación según la OCDE

Gráfico No. 2



Fuente: Elaboración propia con datos Centro de Estudios Mineduc, 2017

Por otro lado, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar, como se muestra en el gráfico 2. Se creó la figura del "sostenedor educacional", quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones de acuerdo a García-Huidobro (2007).



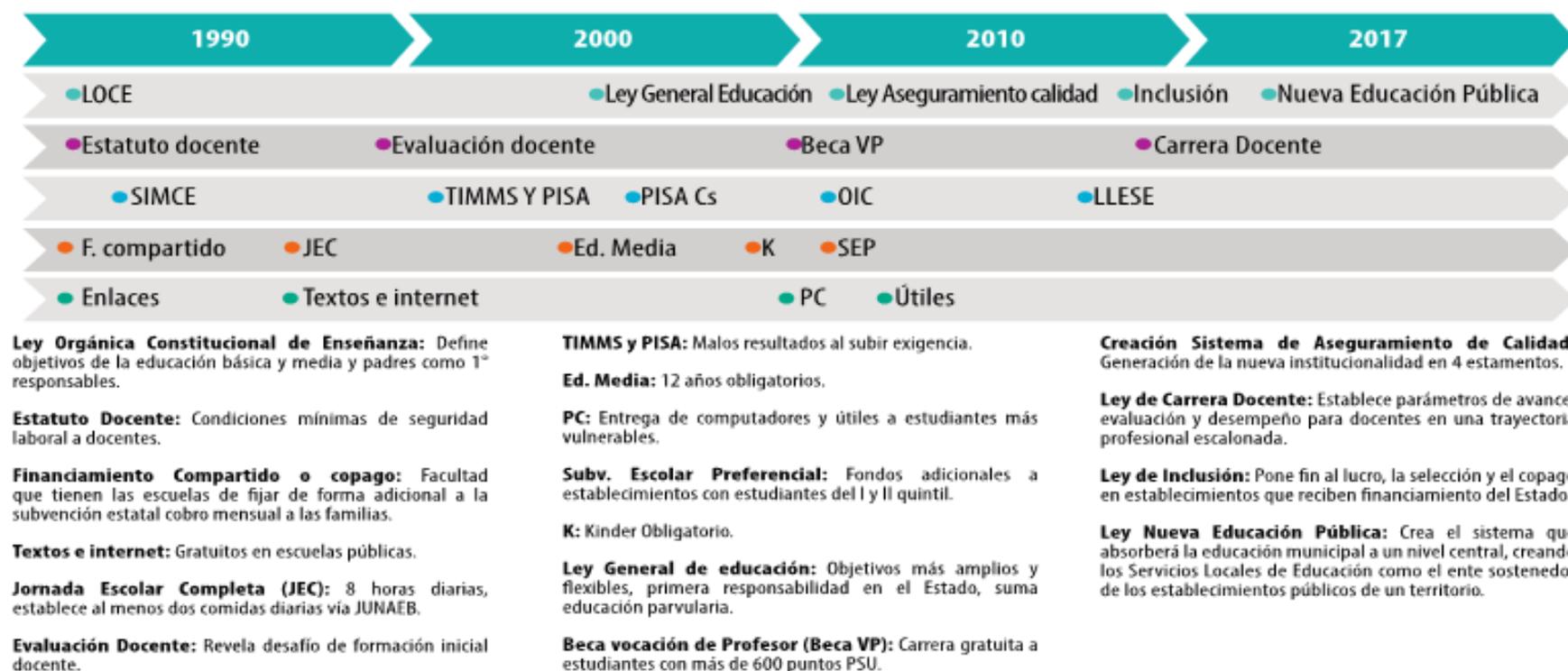
Gráfica 1 – Principales cambios legales durante el régimen militar
Fuente: Elaboración propia.

A partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años 90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de 2006, con las marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE

A partir de esa fecha se ha iniciado un periodo de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, lo que ha influenciado varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la

Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley General de Educación (LGE), la Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de Inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública. El gráfico 2 abajo resume los hitos más importantes hasta la fecha.



Gráfica 2 – Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes
Fuente: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2018).

Tras los últimos 40 años de reformas, se ha instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas.

Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las reformas del último gobierno, con la ley de inclusión, la implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de responsabilidad externa altamente demandante, es ciertamente un desafío que se mantiene.

Como los actores escolares interpretan e implementan dichas políticas educativas y sus demandas, es un tema a ser profundizado en Chile. Con relación a las contradicciones de las políticas, Acuña et al. (2014) enfatiza, por ejemplo, que la inclusión educativa, como principio y derecho, es estimulada y dificultada a la vez por el sistema, dado las diferencias de incentivos desde el sistema de financiamiento, por un lado, y de responsabilidad por otro. En muchos sentidos, por tanto, se percibe una tensión que se debe principalmente a la falta de coherencia del sistema y sus políticas educativas y a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares.

Como oportunamente señalan Munby y Fullan (2016) este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las escuelas, en la vereda contraria, resulta en un tipo de fricción que de cierto modo produce calor pero no da luz, ya que sus resultados o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico.

De acuerdo con Munby y Fullan (2016) implica un gran desafío y a la vez una gran oportunidad para los líderes intermedios, que, por un lado, pueden quedarse como víctimas de un sistema fragmentado con políticas de arriba a abajo o pueden trabajar para un cambio. La idea es cambiar el juego de obedecer, a estar enfocado con un sentido. Es la responsabilidad de los líderes modelar una cultura que asegure que, aunque toman en cuenta los requerimientos de la rendición de cuentas externa a nivel nacional, ellos desarrollan una rendición de cuentas interna que lleva a los resultados esperados. “Los líderes del medio necesitan plantearse alternativas ambiciosas que desarrollen las capacidades en el corazón de los sistemas” (p. 13).

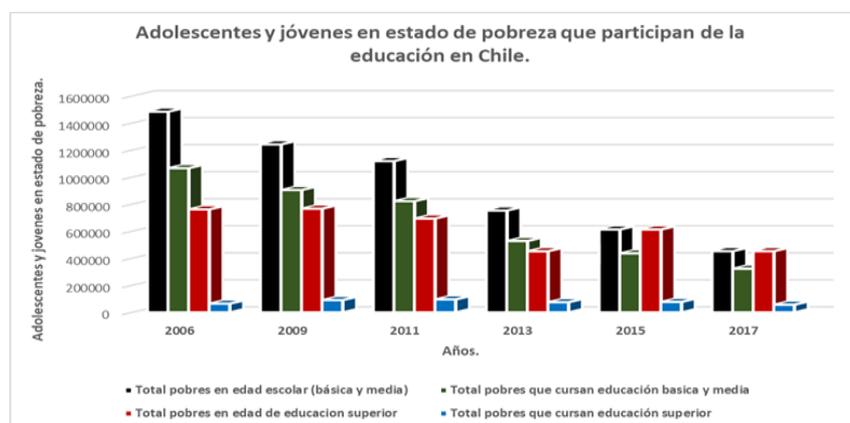
Por otra parte, desde hace ya varios sexenios se ha cuestionado la idea por diferentes medios de que gobernar por políticas públicas varía en las expectativas a corto plazo frente a las consecuencias a largo plazo, pues a menudo tienden a tener resultados no esperados, funcionan como un tipo de experimentación basado en “prueba y error” y se debate la reflexión sobre que la constitución chilena ha perdido

POLÍTICAS PÚBLICA EN CHILE

vigencia en la actualidad, como resultado del estallido social del país. Por consiguiente, abordar el problema con las herramientas inadecuadas puede resultar peor a no tratar el problema, pues se debe garantizar a los ciudadanos el acceso justo a las políticas públicas que solamente puede otorgarse mejorando la gobernanza del país.

	2006	2009	2011	2013	2015	2017
Total pobres en edad escolar (básica y media).	1484152	1242142	1118318	752938	612576	452159
Total pobres que cursan educación básica y media.	1066329	904595	822342	527777	436401	322901
Total pobres en edad de educación superior.	761502	766928	693728	451801	612676	452159
Total pobres que cursan educación superior.	64274	90720	95456	74923	77116	56422

Gráfico No. 3 Pobreza estudiantil en Chile



Fuente: Elaboración propia con datos Encuesta CASEN periodo 2006-2017

Por lo tanto, aunque las políticas públicas son acciones meramente del gobierno, no se reduce a éste, los ciudadanos son responsables también de generar un cambio significativo, ya que como afirmó Paul Romer (2019) primer economista del Banco Mundial los funcionarios del gobierno no actúan en el vacío.

Sus decisiones reflejan el poder de negociación de los ciudadanos que compiten entre sí para defender intereses contrapuestos y enfocarse como ciudadanos en la materia de gobernanza, como respuesta clave a los desafíos que enfrenta el Chile de hoy, será la garantía futura para el cumplimiento de la ley en interés de la equidad, el desarrollo y la prosperidad.

Las políticas públicas participan en el desarrollo nacional al solucionar y responder a las variadas carencias, necesidades, intereses, exigencias y predilecciones individuales y comunitarias, para así hacer posible el desarrollo de los ciudadanos y reforzar su convivencia. Deben establecerse dentro del marco jurídico vigente, ser elaboradas por personas capacitadas para ello, tener viabilidad financiera, estar orientadas hacia el bien común y permitir la participación ciudadana.

Las evaluaciones de las políticas públicas deben ser imparciales, se hacen para mejoría, no para estigmatización, como acción de seguimiento y monitoreo; deben incluir cualquier momento, desde la propia definición de prioridades y elaboración del diseño, implementación, recursos, desempeño durante su transcurso, resultados parciales, complicaciones y dificultades, hasta resultados finales e incidencia sobre usuarios.

Las evaluaciones a las políticas nacionales realizadas presentan elementos relevantes para la toma de decisiones en el marco de las importantes transformaciones y procesos de reforma educativa que vive Chile. Analiza el continuo educativo y destaca recomendaciones que, de implementarse, podrían presentar impactos positivos en la calidad de los aprendizajes y la equidad del sistema en su conjunto. Las políticas públicas en Chile deben diseñarse y gestionar entornos educativos que avancen en calidad para ser impulsores de la creatividad, la innovación e inclusión.

Conclusiones

El rol de las políticas públicas en el mejoramiento educativo depende del contexto de cada establecimiento, es decir, aquellos elementos externos que influyen en el quehacer cotidiano de cada comunidad escolar. El elemento externo considerado más explicativo de los resultados educativos es el nivel socioeconómico en el que los establecimientos educacionales están inmersos.

Otro elemento muy importante, que influye en la manera con que una escuela responde a las políticas y proyecta la mejora, es aquel vinculado a las presiones o apoyo institucional desde las autoridades intermedias. Aunque, en efecto, la escuela, a través de sus capacidades internas, es la principal unidad de cambio, el liderazgo del sostenedor es clave en términos de cómo las políticas son percibidas o recibidas por una escuela, lo que influencia la adecuada (o no) implementación de las mismas, tanto en razón de (o la falta de) apoyo técnico-pedagógico como político y económico. De lo anterior se aclara que las políticas públicas, son la consecuencia de:

-Directriz, pauta decisoria que define la manera de actuar en casos especiales.

-El carácter público de las políticas está dado por la participación que en estas decisiones tengan los diferentes actores involucrados.

-Conjunto de decisiones, principios y normas que orientan la acción, definiendo objetivos y metas concretas orientadas a legitimar y ejercer el poder y la autoridad que conduzcan a satisfacer determinadas necesidades de un país, sector, institución, comunidad.

-Las políticas públicas son relevantes, ya que constituyen uno de los instrumentos socialmente disponibles para atender las necesidades de la población.

-La visión que se requiere enfatizar aquí es, una de tipo instrumental haciendo hincapié que son un medio para la resolución de los problemas sociales. De lo anterior se puede deducir que el ideal de un gobierno es tener políticas de Estado, para mantenerlas en el tiempo, ajeno al gobierno de turno.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Para su publicación, los artículos que se envíen a Investigación y Creatividad deberán ajustarse a las siguientes normas:

Serán considerado todos los trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros de nivel de postgrado, siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos por el Consejo Editorial. Se recomienda acogerse, en lo posible, al siguiente esquema:

Artículo de Investigación

Resumen y Abstract
Introducción
Metodología
Resultados y Discusión
Referencias

Artículo de Revisión

Resumen y Abstract
Introducción
Desarrollo (subtemas)
Conclusiones
Referencias

2. Se le dará preferencia a los trabajos inéditos; pero no se descartan los trabajos que no lo sean, cuando, a juicio del Comité de Arbitraje, constituyan aportes significativos en el campo científico.
3. No se publicarán trabajos que estén siendo sometidos a consideración de otra publicación: condición que deberá ser certificada por el autor en comunicación anexa.
4. Todo artículo será sometido a un proceso previo de selección y arbitraje anónimo.
5. El encabezamiento de los artículos deberá incluir, además del nombre del autor o autores, el Título, Resumen y Descriptores, en castellano e inglés.
6. El resumen deberá comprender entre 200 y 250 palabras y reseñar el propósito del trabajo, la metodología utilizada y las conclusiones más relevantes.
7. Los trabajos deberán incluir una breve reseña de su autor o autores (no mayor de 50 palabras) con señalamiento de sus títulos académicos.



Investigación y Creatividad

Volumen 18 Número 1 Año 2021

UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA
Una Universidad para la Creatividad



DIEP | Decanato de
Investigación,
Extensión y
Postgrado