

01

La (co)construcción del conocimiento en las comunidades discursivo-académicas: una reflexión socioconstructivista en torno al saber

The (co)construction of knowledge in discursive-academic communities: a socio-constructivist reflection on knowledge

Frank Honores Barrios*

Nicole Riveros Diegues*

* Universidad de Antofagasta, Chile

Correspondencia: Frank Honores Barrios, Correo: frank.honores@uantof.cl

Nicole Riveros Diegues, Correo: nicole.riveros@uantof.cl

Conflicto de intereses: Los autores declara no presentar conflictos de intereses.

Recibido: 08/10/2024 Aceptado: 04/12/2024 Publicado: 01/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.160>

RESUMEN

Este artículo reflexiona en torno a la epistemología como un medio que pretende dilucidar cómo se producen y transforman las prácticas de conocimiento al interior de las comunidades académicas. Se enfatiza especialmente en estas dinámicas generadas en cada comunidad y en el rol agentivo que desempeñan sus participantes para el logro de la coconstrucción del saber disciplinar, desde el enfoque socioconstructivista. Se destaca la importancia de los géneros discursivos configurados culturalmente, que contribuyen a la construcción colectiva de dicho conocimiento y a la instalación de representaciones sociales que caracterizan a estos miembros y a sus medios discursivos, con todas sus particularidades. Se refuerza la noción de que las prácticas académicas son tanto procesos de aprendizaje como prácticas sociales, ya que las interacciones dialógico-reflexivas entre los miembros permiten instalar las prácticas de conocimiento con distintos grados de pertenencia y actualización disciplinar. Finalmente, se concluye que el éxito en estas comunidades está determinado, en gran medida, por la promoción de una pedagogía visible que reconozca la pluralidad de voces y perspectivas en las esferas de formación e interacción académica, realzando el valor identitario en la construcción profesional. Por lo tanto, este enfoque no solo busca validar el conocimiento riguroso, sino también, fomentar un ambiente donde expertos y noveles alfabetizados puedan problematizar y resignificar los discursos académicos, enriqueciendo así la experiencia formativa en la educación superior.

Palabras clave: Epistemología, conocimiento, construcción, comunidad, discurso.

ABSTRACT

This article reflects on epistemology as a means to elucidate how knowledge practices are produced and transformed within academic communities. It places particular emphasis on the dynamics that emerge in each community and the agentic role played by its members in the co-construction of disciplinary knowledge, from a socioconstructivist perspective. The study highlights the importance of culturally shaped discursive genres, which contribute to the collective construction of knowledge and the establishment of social representations that characterize both the members and their discursive environments, with all their specificities. It reinforces the notion that academic practices are both learning processes and social practices, as dialogic-reflective interactions among members allow knowledge practices to be established with varying degrees of disciplinary affiliation and updating. Finally, it concludes that success within these communities is largely determined by the promotion of a visible pedagogy that acknowledges the plurality of voices and perspectives in academic training and interaction spheres, emphasizing identity-building in professional development. Therefore, this approach seeks not only to validate rigorous knowledge, but also to foster an environment in which both experienced and novice literates can problematize and re-signify academic discourse, thereby enriching the educational experience in higher education.

Keywords: Epistemology, knowledge, construction, community, discourse.

De acuerdo con Fourez (2008), la epistemología intenta dilucidar cómo concurre la producción de conocimientos o del saber, ya sea en aspectos prácticos, técnicos, éticos, religiosos, simbólicos, estéticos, etc. Esta teoría intenta atender al modo en que las ciencias “naturales” o “humanas” se han desarrollado y se desarrollan, desde cada disciplina y de cada racionalidad científica. Por ello, también, se interesa por la forma en que los conocimientos se comprenden y transforman en conocimientos probados y reconocibles.

La idea de la coconstrucción del conocimiento podría parecer una obviedad en sí misma, que no resulta especialmente clarificadora en el mundo actual, pero su característica no es la mera existencia generalizada y confusa de cualquier forma de conocimiento en la vida de un individuo y de su comunidad, sino el hecho de que un determinado tipo de conocimiento, en este caso, el conocimiento científico, de forma gradual ha acaecido como elemento determinante de la vida social en el contexto de la globalización.

Michael Foucault en una de sus obras emblemáticas, *Arqueología del saber*, publicada en el año 1969, señala que el conocimiento es una construcción social influida por el poder y las relaciones de autoridad que se ejercen dentro de una comunidad. Esto implica que lo que se considera como “válido” al interior de estas, tiene posibilidad de variación, según el contexto histórico y cultural. Ahora bien, la academia, no escapa a las lógicas del mercado, considera el campo científico como una lucha competitiva en la que la cuestión en juego es el monopolio de la autoridad científica, y las publicaciones son un asunto de productividad. El futuro profesional de los académicos y las jerarquías institucionales dependen en gran medida de la capacidad competitiva y la productividad; y es un hecho que las fuerzas políticas y económicas invaden cada vez más la vida universitaria (y sus lógicas discursivas), y que ello, supone limitantes a un espacio que se presume ha sido históricamente fuente de ideas libres y descubrimientos

científicos (Hyland, 2009). Esto advierte una reproducción ideológica y cultural que necesita de posicionamientos dominantes y conducentes a mantener desequilibrios al interior de las comunidades, lo que es contrario a la cooperación y la inclusión que pudiesen inspirar la configuración de estas (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019).

A partir de Rojas (2020), las formas de conocimiento deben ser consideradas al mismo nivel en que han sido tratadas las nociones de capital y explotación de los recursos naturales, que determinaron el surgimiento y el auge de la sociedad industrial; puesto que estas formas han ocupado la totalidad del mundo de la vida, mediante el “cientificismo” de la acción social, política, lúdico-deportiva, en los escenarios de profesionalización de la vida social y en la emergencia del conocimiento científico como una nueva fuerza productiva. Es así como el nuevo interés por la sociedad del conocimiento trajo consigo la renovación y la transformación de un viejo interés por describir, analizar y comprender la relación entre el conocimiento científico y la sociedad.

En los últimos años, en el campo educativo, se ha reconocido fuertemente la importancia de las interacciones sociales y la construcción conjunta del conocimiento como elementos cruciales para el aprendizaje efectivo y, por ende, la participación en las comunidades académicas. Este ensayo intenta abordar este enfoque, resaltando la importancia del socioconstructivismo en la configuración del saber al interior de las comunidades discursivo-académicas.

La noción de “conocimiento” desde un enfoque socioconstructivista

Según Antonio Bolívar (1995), el “conocimiento” es una forma de creencia verdadera justificada; o, en términos más modestos, se podría hablar de conocimiento como “creencias razonables objetivamente” (p. 37) y, en muchos casos, se le otorga dicha noción a estados mentales o actividades de los individuos, con el objeto de advertir un estatus epistemológico mayor, con una funcionalidad totalmente estilística o de forma, no previendo el fondo de aquello que implica su abordaje. Junto con ello, no solo se debe argumentar que el conocimiento, si está en la mente, tiene “corporeidad”, sino que se requiere mayor rigor al exigir unos estándares que permitiesen entender cuándo algo es considerado “conocimiento”. Pese a esto, “en el último cuarto de siglo, con la caída del positivismo, las reformulaciones postpositivistas, la hermenéutica frente a la epistemología clásica, las propuestas postmodernistas, es cierto, no tenemos claros los estándares establecidos” (Bolívar, 1995, p. 44).

Ahora bien, el socioconstructivismo puede dar algunas luces sobre este foco conceptual, puesto que puede ser analizado desde diversas perspectivas y ha tenido influencia en todos los ámbitos del saber, desde el humanístico hasta el científico (Bilbao et al., 2019). En este sentido, entendido desde una perspectiva filosófica y pedagógica puede definirse desde un variopinto de nociones que centran su caracterización en la configuración del conocimiento o del saber, como objeto de estudio:

- a. En primer lugar, es el mismo individuo, como sujeto activo, quien construye su conocimiento, en la medida en que interactúa con su entorno; sabiendo que no puede desligarse de dicha interacción social.
- b. A partir de esa dimensión individual, se pone de manifiesto una dimensión subjetiva, la cual subyace a las percepciones que pueden existir entre todas las realidades existentes; esto quiere decir que una percepción de la realidad puede variar sustancialmente en un grupo de individuos.
- b. Se construye el conocimiento, mediante un proceso bidireccional y dinámico, que viene definido por la interacción del sujeto con su entorno y la dimensión colectiva de su existencia (Wertsch, 1988).
- c. Todos los procesos cognitivos de índole superior son inicialmente individuales, pero están “instrumentados, estructurados y transformados en procedimientos (o herramientas) socialmente elaborados; como el lenguaje, por ejemplo, que sirve para sentar y señalar relaciones entre objetos o propiedades de los objetos representados” (Gaonac’h y Golder, 2005, p. 142).
- d. Es consabido que, aunque el sujeto trate la realidad de forma intrínseca o particularizada, las interpretaciones serán condicionadas por las representaciones socialmente dominantes.

Desde la idea peculiar de que existen distintos modos de hacer epistemología, la opción socioconstructivista enfatiza en que los saberes se construyen socialmente, entendiendo que la ciencia responde a una construcción social e histórica, y que es una producción elaborada por humanos y para humanos.

Fourez (2008) señala que el socioconstructivismo puede ser entendido desde tres visiones:

una constructivista, otra pedagógica y una histórico-social, desde las cuales se atribuyen rasgos y perfiles que permiten definirlo como uno de “los varios modos de hacer epistemología” (p. 17). Considera una visión constructivista, porque cada sujeto tiene la posibilidad de construir sus representaciones del mundo; cada uno tiene sus maneras particulares de sentir y de conocer. Luego, pedagógica, porque tienen vital importancia las interacciones sociales que condicionan cómo se construyen los conocimientos individuales sobre el mundo que, desde una mirada histórico-social, reconoce que se aprende en grupo y en sociedad, bajo contextos diversos mediados por factores sociales, políticos, culturales y económicos. El autor establece que cada sujeto conoce y ve el mundo con sus propios lentes (sus órganos perceptivos, su experiencia y su cultura) y que, pese a ello, somos entes capaces de comunicarnos, compartir nuestras visiones y vivir en el mismo mundo. Es así como el socioconstructivismo plantea una filosofía de educación y de enseñanza, que revela la consideración tanto de las subjetividades como de la investigación colectiva (Fourez, 2008). Así, afirma explícitamente nuestro autor que:

La epistemología socioconstructivista reconoce que ciertas representaciones de una situación son más interesantes o adecuadas que otras, al menos cuando este interés se evalúa en función de ciertos proyectos. Por ejemplo, si quiero detectar un cáncer, el saber estandarizado que es la biología es muy útil. Pero este saber “biológico” es totalmente inadecuado para dejarme fascinar por la belleza de alguien a quien amo. De aquí el interés de distinguir a veces entre los conocimientos (la visión del mundo, siempre única, que una persona se construye) y el saber (las representaciones del mundo construidas colectivamente en función de proyectos, bien organizadas, estandarizadas y probadas). Así, el socioconstructivismo se propone devolver su lugar a la vida y a la historia de quienes hicieron las ciencias. No se trata solamente de estudiar teorías o contenidos científicos, sino de llegar a ser personas competentes frente al mundo y a

la historia (Fourez, 2008, p. 18).

De acuerdo con Rojas (2020), cambia, entonces, la perspectiva: “en vez de ver el conocimiento como algo añadido a las sociedades del mundo de hoy, (...) podemos considerar a los múltiples ámbitos de la vida social como una parte integrante de una cultura de conocimiento” (p. 26).

Por su parte, Bilbao et al. (2019) explicitan algunos rasgos que permiten dar comprensión a la noción de conocimiento desde esta perspectiva, caracterizando los planteamientos de autores reconocidos en el ámbito, a saber:

- Dewey defiende que todos aprenden mejor cuando dicho aprendizaje se realiza interactuando con el resto de los miembros de su entorno. Dicha colaboración no solo debe referir a sus semejantes, sino que incluye a otros ajenos a su entorno vital. De hecho, consideraba que es en sociedad, o en comunicación con el entorno, es cuando las personas mayormente aprenden.
- Piaget creía que eran las interacciones con el entorno aquello que posibilitaba el conocimiento en los sujetos; es decir, el individuo se crea su propio conocimiento en la medida en que las personas y los objetos a su alrededor tienen significaciones para él mismo, y que en él exista la necesidad de adaptarse al medio.
- Vygotsky incorpora la noción de “aprendizaje sociocultural”, desde la cual afirma que el desarrollo de una persona no puede entenderse ni explicarse atendiendo solo a referencias individuales, sino que cuando se examina su entorno humano y social puede contemplarse en su auténtica dimensión. Afirma que se aprende a diario unos de otros, mediante la interacción. En este sentido, es la interacción social dentro del grupo, lo que permite que el individuo aprenda; y el lenguaje ocupará un lugar primordial para movilizar o vehicular el conocimiento.

- Brunner considera que, dentro del proceso de aprendizaje, el sujeto desempeña un papel eminentemente activo, lleva a cabo un proceso continuo de estructuración y reestructuración entre lo conocido y lo nuevo. El autor cree en la idea de que el ser humano percibe elementos de su entorno, establece una representación interna de los mismos y actúa de acuerdo con esta; se trata de un proceso en el que el pensamiento se va haciendo más abstracto e independiente.
- Ausubel añade tres componentes claros para la comprensión de esta perspectiva: 1) la importancia de tener en consideración el conocimiento previo en quienes aprenden; 2) la construcción del conocimiento, la profundización en la comprensión, la conexión entre aprendizaje nuevo y antiguo, de modo consciente y activo, para poder (re)producirlo; y, 3) la diversidad de formas en la presentación y representación del nuevo conocimiento.
- Finalmente, Bandura propone una visión más integradora: el comportamiento como interacción entre la naturaleza de la persona, su comportamiento y el entorno; es decir, por un lado, el efecto de los estímulos que el sujeto recibe condiciona e influye en su comportamiento y en su entorno. En este sentido, se presenta al individuo como creador de sus propias circunstancias. Y a su vez, estas circunstancias nuevas volverán a influir en su comportamiento, creándose así un proceso continuo de interacción.

Entonces, a partir de estas caracterizaciones, podemos afirmar que es así como, desde una mirada socioconstructivista, se entenderá el conocimiento en una dinámica constante y continua de construcción social, mediado por el lenguaje, que, en su defecto, su uso será concebido como una manifestación social de la conducta que permitirá la adquisición de los saberes por un individuo o la colectividad.

Las comunidades discursivo-académicas y su interacción con el conocimiento

De acuerdo con Castro et al., (2021), diversos autores e investigaciones en el ámbito de la comprensión de los discursos en la universidad han caracterizado a las comunidades discursivo-académicas como espacios en los cuales es posible “negociar” y establecer los saberes, entendidos como significados y verdades científicas, desde los cuales el conocimiento es entendido como una herramienta dinámica y contextualizada. Los autores presentan algunas características claves sobre cómo entender la producción del conocimiento al interior de estas, señalando que dichas comunidades, formadas por quienes integran la academia, adoptan habilidades comunicativas basadas en la producción de discursos orales y escritos “de modo que su inserción paulatina le permita desarrollar a través de la lecto-escritura mejores procesos epistémicos, orientados por las comunidades disciplinares específicas” (Castro et al., 2021, p. 131). Con ello, se entiende que para integrar dichos espacios discursivos se debe contar con “un objetivo común, determinado acervo cultural, conocer la forma de comunicarlo, además, de utilizar un género discursivo con una terminología específica” (Castro et al., 2021, p. 132), lo cual permitirá que aquellos que son neófitos se transformen progresivamente en expertos, considerando las estrategias discursivo-culturales y las interacciones comunicativas que se establezcan en dicha comunidad.

Es muy importante mencionar dos aspectos relevantes para la comprensión de estas interacciones: 1) que las comunidades contienen géneros del discurso, que son todos aquellos

enunciados orales y escritos que consideran patrones y normas, y que son de comprensión y dominio exclusivo del grupo, marcando así, la diferencia frente a otras esferas profesionales (Castro et al., 2021; Martínez, 2012). Y, 2) que estas manifestaciones concretas del conocimiento pertenecen a las comunidades per se y no a los individuos (Swales, 1990), por lo tanto, se realza su valor colectivo-comunitario.

Reforzando el valor formativo que cumplen las prácticas letradas de lectura y escritura, Parodi (2011) reconoce que los géneros académicos son piezas clave en el proceso de construcción profesional. De esta forma, las prácticas que habitan en las comunidades para la manifestación del saber en la educación superior se conciben desde dos perspectivas: a) como procesos de aprendizaje, y b) como prácticas sociales. En primer término, al considerar su función epistémica, la cual permite que el conocimiento sea reproducido (Navarro, 2019); y, en segundo término, que las implicancias de leer y escribir “no dependen de los textos decodificados, ni de las habilidades del sujeto, sino de las interacciones que se establecen con otros miembros de la comunidad”, en su calidad de expertos (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019, p. 7).

Swales (1990) logra identificar al menos seis características que particularizan a una comunidad discursiva: sus miembros tienen metas comunes, cuentan con procedimientos para comunicarse entre sí, realizan intercambios de información, cuentan con uno o más géneros del discurso en común, utilizan un léxico técnico-especializado compartido y consignan una membresía de expertos que dominan los contenidos y manejan unas prácticas discursivas determinadas. En efecto, y de acuerdo con Hyland (2009), los discursos y las prácticas imbuidas allí incluyen mucho más que el lenguaje (el uso de la lengua), se relacionan directamente con formas de ser en el mundo, con perspectivas o visiones de este, con estilos de vida, con

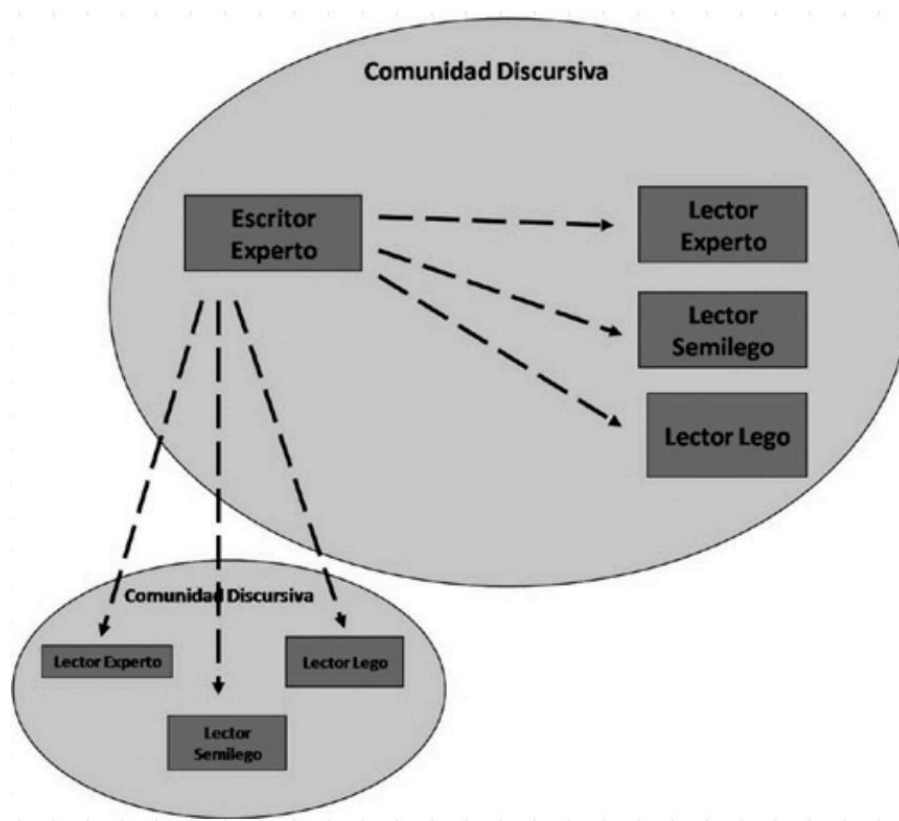
construcciones de la realidad, roles e identidades personales e instituciones profesionales. En este sentido, al reconocer las “prácticas discursivas” como tal, se asume desde ya un enfoque socioconstructivista.

Ahora bien, las interacciones que confluyen en la producción, validación y transmisión del conocimiento se han abierto a nuevos escenarios. Es así como Parodi, Venegas e Ibáñez (2009) indican que, pese al reconocimiento de la estabilidad dentro de las comunidades, supeditadas al desarrollo de la experticia de sus integrantes, se logran identificar relaciones estereotipadas entre diversos roles implicados (productores y receptores del discurso), ya sea al interior de la comunidad como en vínculo con otras. No obstante, es relevante señalar que, si bien las prácticas discursivas son concebidas como elementos identitarios de las comunidades discursivas, en muchos casos, estas no se limitan a una única comunidad, sino que se conectan con otras, sirviendo a otros propósitos comunicativos, lo que implica la generación de una red discursiva que emana de una representación sociocultural determinada. Esto permite dar sentido a aquello que refrenda el paradigma socioconstructivo, por cuanto, los vínculos e interacciones hacen posible la coconstrucción del saber.

La siguiente figura (Figura 1) apoya la caracterización de la concurrencia en torno a las interacciones al interior de las comunidades epistémicas o discursivo-académicas.

Figura 1

Interacciones en las comunidades discursivo-académicas



Fuente: Extraído de *Parodi, Venegas e Ibáñez (2009)*.

Sabiendo que es difícil trazar límites exactos entre disciplinas, es indudable que existen modos de construcción del conocimiento y comunicación de estos, concebidos con convenciones particulares, y que responden a una tradición epistémica y a cambios históricos respectivos; transformándose según las definiciones y acuerdos logrados entre los integrantes de las comunidades (mayoritariamente en quienes son denominados como “autoridades académicas”, que posicionan los lineamientos que conducen las prácticas letradas de expertos y noveles alfabetizados). Según Chacón-Chacón y Chapetón (2019) “es importante considerar que con frecuencia tales límites y convenciones no son explícitos, ni fácilmente aprehensibles, lo que probablemente dificulta la comprensión de las prácticas discursivas y, por ende, el acceso a

las comunidades” (p. 10). Esta tensión está presente en todos los órdenes sociales – parafraseando a Mijail Bajtín (1982), los géneros del discurso son enunciados relativamente estables que convergen en todas las esferas de la realidad humana–, pero tienen una representación especial en los contextos universitarios, dado que se conciben como espacios en los que se debería democratizar el saber y en los que “existen más y mejores oportunidades y experiencias de aprendizaje relacionadas con la configuración de los discursos, (...) y que, por tanto, pueden conservar también cierta preeminencia en decisiones políticas, económicas y sociales” (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019, p. 5). Pese a esto, los integrantes neófitos de las comunidades discursivo-académicas intentan responder a las distintas expectativas que esta ofrece, bajo el presupuesto de que ya deberían descubrir y dominar progresivamente ciertas estrategias, nociones y habilidades, lo que trasluce el rol de los excluidos, de “aquellos que no se sienten parte de las comunidades” (Chacón- Chacón y Chapetón, 2019, p. 6).

A partir de Bizzell (1992) y, Bazerman y Paradis (1991), se entenderá que el discurso es una base epistémica o constitutiva del conocimiento de la colectividad que contribuye, tanto a la interpretación como a la construcción del canon especializado. Esto significa que la comprensión de los textos solo puede ser entendida desde los mismos contextos en que emergen, dado que los miembros dan cuenta de su trabajo a través de estos, los cuales tienen diversas funcionalidades sociales, gestionadas retóricamente en un contexto particular de actividad humana (Chacón-Chacón & Chapetón, 2019). Entiéndase hasta aquí la idea de que se construye conocimiento al interior de las comunidades para ampliar, refutar, criticar, mejorar o especificar los saberes que circulan en estas y que, en definitiva, contribuyen a perfilar y a posicionar una identidad disciplinar que también es reconocida externamente. En este sentido, hablaremos de “culturas epistémicas”, entendidas como el análogo a las comunidades discursivo-académicas;

en voz de Knorr-Cetina (1999, quien señala que son culturas que crean y justifican el conocimiento, considerando “esas amalgamas de disposiciones y mecanismos —unidos por afinidad, necesidad y coincidencia histórica— que, en un campo dado, producen el modo en que sabemos lo que sabemos” (p. 1), y que convergen en una sociedad impregnada con culturas de conocimiento, con sus estructuras y mecanismos que sirven al conocimiento y se desarrollan con una articulación retributiva (Rojas, 2020). No obstante, esto no significa que al interior de las comunidades existan múltiples y disímiles perspectivas ideológicas, competencias e incluso tensiones teórico-metodológicas. Cualquier concepción de comunidad ha de comprender el enorme potencial que reside en la variación y diversidad de posturas que pueden implicar la membresía, pues las comunidades no son estáticas ni unitarias, sino dispares, diversas y evolutivas; por ende, las convenciones del núcleo no nos hacen prisioneros de ellas, simplemente se admite que el discurso se produce en un contexto social y que es más fácil lograr el entendimiento mutuo si este es reconocible.

La producción, validación y transmisión del conocimiento desde las comunidades discursivo-académicas

En el apartado anterior, quedó definido cómo las comunidades discursivas se comportan en la confluencia del decir y transformar el conocimiento. En este sentido, la producción, validación y transmisión del saber es indispensable como un proceso continuo, sistemático y recursivo que absorbe a las comunidades para entender su configuración y sus límites;

diferenciándose de otras en particular. En esta sección corresponde analizar estos escenarios.

En cuanto a la producción del conocimiento, es posible señalar que tanto la investigación continua como el debate crítico cobran vital importancia, dado que pueden lograr establecer un refinamiento y/o la renovación de teorías preexistentes en las comunidades. Kuhn (1962) señala que la ciencia evoluciona mediante nociones paradigmáticas, las cuales tienen posibilidades de cambio y trascienden en posibles reemplazos, en periodos de revolución científica. Por su parte, Rojas (2021) señalará que el proceso mismo de producción del conocimiento es regulado por principios lógicos y epistemológicos que son comprendidos desde una noción de construcción social, y que será definido, según Knorr-Cetina (1999), como “conocimiento practicado dentro de estructuras, procesos y entornos que construyen escenarios epistémicos específicos” (p. 8). Esto nos permite establecer que dicha producción será objetiva, colectiva y transformadora para erigirse como marco dentro de la comunidad.

En cuanto a la validación del conocimiento, este se logra mediante algunas prácticas que escatiman la revisión, la reproductibilidad y la replicación. Las comunidades discursivas reconocen y validan a su propio “grupo de expertos”, quienes desarrollan los procesos de revisión, evaluando aspectos como la calidad, la pertinencia y la novedad científica de ciertos trabajos académicos. Estos procesos garantizan la eficacia y eficiencia del conocimiento que se produce, pero también, refuerzan las normas y los estándares de la comunidad académica. Así como lo declaran Chacón-Chacón y Chapetón (2019):

alrededor de un conjunto de prácticas discursivas que traslucen las convenciones del grupo, las cuales hacen posible entrar en diálogo con los autores y sus textos, procurando, al mismo tiempo, sacar la propia voz; esto es, entrar en el juego polifónico que permite contrastar,

refutar, comparar, controvertir, complementar, ampliar y sumarse a las voces de quienes comparten intereses de estudio o investigación, o mantienen inquietudes intelectuales similares (p. 7).

En cuanto a las nociones de replicación y reproductibilidad, podemos afirmar que la primera dice relación con que se puedan realizar estudios similares que permitan verificar los resultados obtenidos originariamente; y la segunda, apunta a la posibilidad de que una investigación puede llegar a resultados siguiendo el mismo método. Estos son mecanismos que permiten asegurar que el conocimiento sea robusto y confiable.

Finalmente, respecto de la transmisión del conocimiento, hemos abordado varios aspectos en los apartados anteriores, pero podríamos decir que cada comunidad posee las formas más representativas de llevar a cabo dicho proceso. De manera general, esto puede conducirse a través de distintos soportes y prácticas discursivas, tales como: publicaciones científicas, exposiciones en conferencias, congresos y seminarios, y mediante la enseñanza en instituciones educativas, entendida como la docencia de pre y posgrado. Este aspecto no solo implica la comunicación de resultados científicos esbozados a partir de investigaciones empíricas, sino también la formación de nuevos integrantes de las comunidades discursivas; y aquí la enseñanza tiene un rol crucial, dado que permite la transmisión de aquellos conocimientos y habilidades – que sostienen a las comunidades– a nuevas generaciones de investigadores y académicos; tributando a la nueva configuración de expertos que definirán la producción del conocimiento atinente a dichas comunidades. Ahora bien, además de estos espacios, las conferencias, congresos y seminarios, proporcionan tribunas para el intercambio de ideas y la colaboración entre investigadores de diferentes contextos y disciplinas; y se pueden considerar, también,

instancias de divulgación académica para alcanzar otros receptores o audiencias, con el objetivo de visibilizar y transmitir las representaciones disciplinares que emergen de las comunidades en cuestión.

Está claro que, así como cada campo tiene unas formas propias del hacer, también cuenta con unas particularidades del decir. A ambos les corresponden unas teorías, unos marcos de referencia conceptual, unos métodos y unos enfoques de investigación, procedimientos, instrumentos, criterios para juzgar la pertinencia y validez de las formulaciones, unas formas de explicación o argumentación que incluyen unos recursos retóricos particulares, y unos códigos que hacen posible la interpretación, producción y divulgación de estos saberes, los cuales son objeto de discusión o reflexión entre quienes conforman las distintas comunidades académicas o científicas (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019).

Por tanto, podemos concluir que existen tantas formas legítimas de acceder y validar el conocimiento riguroso como tantas ciencias posibles, como tantas formas fundamentales de objetos y de sus respectivos modos de transferencia; lo que, a su vez, “comporta una diversidad y una pluralidad de métodos y prácticas posibles que serían completamente contrarias a la idea de un monismo metódico y un supuesto único de hacer ciencia que se les impone” (Rojas, 2020, p. 30).

En síntesis, y de acuerdo con Hyland (2009) “el discurso entonces está en el corazón de la empresa académica” (p. 2), y el éxito y el reconocimiento en las comunidades depende de ese dominio. Cuando se participa y contribuye a la generación de distintos espacios de socialización del conocimiento, se establece en sí mismo un ciclo continuo que no solo favorece el intercambio de ideas, sino también, se garantiza su relevancia y pertinencia en la co-construcción de esferas académicas.

Esto solo se hace patente y se concretiza, a través de las publicaciones u otros espacios de difusión como los ya señalados, lo cual favorece, además, el financiamiento de futuras investigaciones y la perpetuidad del saber; con posibilidades de cambio, mejora, discusión y/o actualización.

CONCLUSIONES

La aplicación del enfoque socioconstructivista tiene diversas implicaciones prácticas, desde diferentes perspectivas en que un objeto de estudio es posible de ser observado. En este sentido, en este artículo de reflexión se ha propuesto analizar cómo este enfoque permite comprender la configuración del saber al interior de las comunidades epistémicas, reconocidas también como comunidades discursivo-académicas.

En primer lugar, el conocimiento es “aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías” (Foucault, 1969, p. 162). Por ende, se trata de unos elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, “especificado no sólo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con los que está en relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza” (Foucault, 1969, p. 163). Todos estos aspectos quedan evidentemente contenidos en una dinámica recursiva que permite configurar a las comunidades discursivo-académicas como el sitio desde donde se emplazan los saberes, ante lo cual, los

discursos cobrarán un especial predominio en la existencia de estas realidades.

En segundo lugar, se destaca la importancia de la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento en las comunidades académicas, que pese a tener ciertos parámetros o estándares internos, contruidos y validados desde la tradición, involucran la concurrencia de aprendices y expertos para definir aquello que entienden por conocimiento y saber científico. De este modo, este tipo de saber se transforma continuamente en un proceso que goza de dinamismo, que está sujeto a constantes revisiones y actualizaciones y en el que confluyen no solo los modos de construcción de conocimiento, sino también los aportes de los investigadores noveles, quienes, desde sus perspectivas contemporáneas fortalecen la evolución del conocimiento generado periódicamente por aquellos que son reconocidos como autoridades dentro de las esferas de sus respectivas disciplinas.

Ahora bien, se requiere pensar en nuevos modos de interrogación crítica, que permitan abordar las comunidades como espacios de posibilidad donde todos sus miembros (neófitos y expertos) reconozcan las tensiones y disputas que subyacen a estos modelos de representación discursiva, así como los modos prácticos y validados para su resolución. Por lo mismo, admite Flower (1994) que las prácticas de co-construcción disciplinar no solo posibilitan el intercambio de un conjunto de habilidades técnicas de dominio y complejidad crecientes, sino también, se instala con ellas un proceso de negociación de significados en contextos sociales; lo que podría interpretarse como una competencia estratégica necesaria para el sujeto alfabetizado en la configuración de su saber disciplinar.

En tercer lugar, la importancia de las comunidades discursivo-especializadas permite que el conocimiento se construya en su esencia y que los distintos procesos de producción, validación y transferencia se posicionen en relación con significados compartidos por la misma

comunidad, para adherirlos o discreparlos.

Estos enfoques no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también preparan a los integrantes de la comunidad para hacerse partícipes de manera efectiva en una sociedad cada vez más interconectada y colaborativa, respondiendo a las necesidades del mundo globalizado, fomentando entornos que valoren y promuevan la colaboración y el diálogo como herramientas esenciales para el desarrollo de sus miembros, configurándolos como individuos críticos, creativos y comprometidos con el devenir de sus propias culturas epistémicas; en definitiva, estos miembros son concebidos como sujetos que cumplen un rol agentivo en la generación de nuevas formas de comprensión. En este proceso de mutua conexión, son aspectos fundamentales la configuración de comunidades de aprendizaje disciplinar que impliquen, necesariamente, un constante replanteamiento de las creencias propias y de la valoración de otras formas de entender y construir el conocimiento.

Finalmente, este artículo proporciona una visión aproximada y holística de cómo la interacción social y la colaboración dentro de las comunidades académicas son esenciales para la (co)construcción del conocimiento en el campo universitario, considerando sus integralidades y vicisitudes. La universidad desempeña en este proceso un rol fundamental, no solo por ser un espacio propicio para el desarrollo inherente del conocimiento, sino también porque ello implica establecer relaciones de jerarquía que influyen en cómo se produce, valida y reformula el saber, desde un ejercicio de constante actualización y negociación entre sus integrantes. Lo anterior invita a que las Instituciones de Educación Superior (IES) trabajen de manera colaborativa al interior de sus comunidades para que la producción de conocimiento se intencione desde un entorno de mayor inclusión, considerando la activa participación de sus integrantes y la diversidad de perspectivas académicas en la generación y promoción del conocimiento

epistémico.

Para cerrar esta reflexión, se comparten las ideas de Chacón-Chacón y Chapetón (2019) en cuanto a considerar una idea de pedagogía visible alejada de discursos cerrados en las disciplinas;

y que comprenda la naturaleza conflictiva de las comunidades y propenda por una polifonía discursiva, en la que los miembros puedan reconocer con toda claridad las convenciones de las comunidades académicas al tiempo que procuran posicionarse como autores y reforzar su identidad de escritores. Se trata de que expertos y neófitos propendan a problematizar los discursos académicos y resignificar las convenciones, al tiempo que se procuren sinergias con las comunidades de origen de los distintos sujetos discursivos, considerando el acervo cultural y las variadas visiones de mundo que confluyen en las universidades (p. 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, Mijaíl. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bazerman, C., y Paradis, J. (1991). *Textual Dynamics of the professions. Historical and studies contemporary of Writing in professional communities*. Winsconsin: The University of Wisconsin Press.

Bilbao, Naiara; Perea, Fernando y Pogré, Paula (2019). Antecedentes pedagógicos del marco de Enseñanza para la Comprensión.

<https://www.teseopress.com/antecedentesmarcoepc/front-matter/introduccion/>

Bizzell, P. (1992). *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Bolívar, Antonio. (1995). Epistemología de la investigación educativa actual. En Antonio Bolívar. El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Grupo FORCE: Granada. ISBN 9788460091448

Bourdieu, Pierre (1970). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.

Castro Cano, Eleine Martha; Venegas Velásquez, René Alejandro; Puma Huayta, Giovana Marleny y Cuba Valdivia, Stephany Lisset. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 128-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>

Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento* 37 (73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>

Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois University Press.

Foucault, Michel (1969). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.

Fourez, Gérard (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Narcea.

Gaonac'h, D. y Golder, C. (2005). *Manual de psicología para la enseñanza*. Siglo XXI.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum.

Kuhn, Thomas S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción: Carlos Solís Santos. Titivillus.

Knor-Cettina, Karin (1999). *Culturas epistémicas: cómo las ciencias crean conocimiento*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxw3q7f>

Navarro, Federico. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA* 35 (2), <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

Martínez, Juan. Descripción y variación retórico-funcional del género tesis doctoral: Un análisis desde dos Disciplinas y dos comunidades discursivas a Partir del corpus Te DiCE-2010. 2012. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, tesis doctoral.

Parodi, G. (2011). *Géneros discursivos académicos: una aproximación desde la lingüística*. *Lingüística y Literatura*, 12(1), 25-40.

Parodi, Giovanni, Ibáñez, Romualdo, y Venegas, René. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y

profesionales. *Literatura y lingüística*, (20), 75-101.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100005>

Swales, John. Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990.

Rojas Godina, L.I. (2020). Culturas epistémicas y fenomenología. Dos perspectivas sobre la idea de la ciencia y de la práctica científica en el mundo de hoy. En Alma Rosa Pérez Trujillo (Coord.). Comunidades epistémicas y generación del conocimiento, (pp. 19- 50). 1º edición. Editorial Balam, México. ISBN 978-607-7963-50-9.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós.

Navarro, Federico. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA* 35 (2), <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>



La (co)construcción del conocimiento en las comunidades discursivo- académicas: una reflexión socioconstructivista en torno al saber © 2025 by Frank Honores Barrios, Nicole Riveros Diegues is licensed under CC BY-NC-SA 4.0