



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA

UNAN - MANAGUA

Centro Universitario Regional, Estelí

# Revista Multi-Ensayos



Vol. 10 | Núm. 20 | julio-diciembre, 2024

ISSN: 2412-3285

20

# Revista **Multi-Ensayos**

## Vol. 10, núm. 20

### **AUTORIDADES**

---

Dra. Ramona Rodríguez  
Rectora, UNAN-Managua

MSc. Aracelly Barreda Rodríguez  
Directora, UNAN-Managua, CUR-Estelí

### **CONSEJO EDITORIAL**

---

MSc. Paula Yasmina González Villareyna  
Coordinadora Editorial de la Revista Multi-Ensayos.

Dra. Sonia María Orosco Hernández  
Docente del departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades.

Dr. Emilio Martín Lanuza Saavedra  
Docente del departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades.

MSc. Reynaldo José Gómez García  
Docente del departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.

MSc. Miurell Benavides Mendoza  
Docente del departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.

Dr. Edwin Antonio Reyes Aguilera  
Docente del departamento de Ciencias Tecnológicas y Salud.

MSc. Alejandrina de Jesús Herrera Herrera  
Docente del departamento de Ciencias Tecnológicas y Salud.

### **PUBLICACIÓN**

---

Ing. Darwing Joel Valenzuela Flores  
Diseño y Diagramación

MSc. Ena Anielka Suárez  
Traducción de resúmenes

# CONTENIDO

1

Presentación

## Ciencias de la Educación y Humanidades

---

3

### **Gestión de la calidad mediante la interrelación de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua**

Nubia Aracelly Barreda Rodríguez, Yirley Indira Peralta Calderón, Graciela Alejandra Farrach Úbeda y Cliffor Jerry Herrera Castrillo

26

### **El colibrí que quiso escribir una novela en la formación de lectores jóvenes**

Cristhian Sarango

39

### **Concepción del lenguaje desde los paradigmas científicos**

Karely Dayana González Sequeira

52

### **Historia de la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR) Siglo XXI, 26 años formando docentes**

Ana Isabel Gómez Arzuza y Jarrison Nicolás Caicedo González

62

### **Paradigmas epistemológicos de investigación y la relación con la generación y adopción de Tecnologías agrícolas**

Jorge Manuel Pinell Tórrez

70

### **Paradigmas epistemológicos del derecho: una mirada a las bases de las Ciencias Jurídicas**

Yader Iván Salgado Téllez

80

### **Aplicación de una propuesta epistemológica-metodológica para la investigación social de colectivos rurales en Latinoamérica**

Jana Pia Ruckgabe y María Dolores Álvarez Arzate

95

### **Incidencia de las corrientes epistemológicas en las investigaciones científicas**

Paula Yasmina González Villarreyna

## Presentación

Estimados lectores, tenemos el placer de compartir con ustedes el vigésimo número de la Revista Multi-Ensayos publicada semestralmente como un esfuerzo de la coordinación de investigación del Centro Universitario de Estelí (CUR-Estelí, UNAN-Managua). En esta ocasión se comparten algunas experiencias metodológicas del trabajo desarrollado por docentes de este Centro Universitario y de autores internacionales, también ensayos provenientes del trabajo final de curso del Módulo I Filosofía de la Ciencia de la III corte del Doctorado Gestión de la Investigación Científica, desarrollado en CUR-Estelí.

En cada escrito se presenta una reflexión en lo referente a temáticas vinculadas con el quehacer en la práctica docente y la investigación e innovación, por lo tanto, es a través de esta reflexión que los educadores pueden identificar áreas de mejora, adoptar nuevas estrategias y contribuir con el fortalecimiento de la educación. Este compartir de experiencias exitosas es fundamental porque le permite al público lector que los pueda tomar como referencia, así mismo, se presentan algunas sugerencias que implican el fomento de cambios, mejoras y perfeccionamiento de la práctica investigativa.

Este ejercicio de escritura y reflexión es imprescindible para quienes estamos comprometidos con la mejora de la calidad de la educación superior, ya que el escribir proporciona una plataforma para reflexionar sobre experiencias, ideas y sentimientos personales, por lo tanto, esta práctica es beneficiosa para el crecimiento personal y profesional.

En este número 20 de la Revista Muti-Ensayos, nos complace presentar las experiencias académicas y pedagógicas de nuestros colaboradores. Sus escritos nos ofrecen una serie de beneficios como es la ampliación de conocimientos al proporcionar diferentes temas, culturas, y perspectivas que pueden ser nuevas para los lectores. Las temáticas contenidas en esta edición son: Gestión de la calidad mediante la interrelación de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua, El colibrí que quiso escribir una novela en la formación de lectores jóvenes, Concepción del lenguaje desde los paradigmas científicos, Retos y desafíos en el aprendizaje del álgebra polinomial y lineal en la carrera de Matemáticas, Paradigmas epistemológicos de investigación y la relación con la generación y adopción de tecnologías agrícolas, Epistemología del Derecho, Historia de la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR) Siglo XXI, 26 años formando docentes, Aplicación de una propuesta epistemológica-metodológica para la investigación social de colectivos rurales en Latinoamérica, Incidencia de las corrientes epistemológicas en las investigaciones científicas.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los colaboradores que han contribuido con sus escritos en la Revista Multi-Ensayos. Estos trabajos no solo enriquecen nuestro conocimiento en diversos campos del saber, sino que también infunden nuevas ideas y debates en la comunidad académica. Su dedicación y rigor académico son fundamentales para mantener la calidad y relevancia en las publicaciones. ¡Gracias por compartir parte de su tiempo, esfuerzo y aprendizajes con la comunidad educativa!

Por último, nos complace invitar cordialmente a académicos y expertos en diversos campos del conocimiento a contribuir con sus investigaciones y ensayos en nuestra revista. Valoramos profundamente la diversidad de perspectivas y el rigor científico que cada autor aporta en pro del avance de colaborar con ustedes para compartir y difundir nuevas ideas en nuestra revista académica.

Atentamente,

MSc. Paula Yasmina González V  
Editor en jefe  
Revista Multi-Ensayos  
UNAN-Managua, CUR-Estelí

## **Gestión de la calidad mediante la interrelación de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua**

**RECIBIDO**

14/06/2024

## **Quality management through the interrelation of the macro-processes established for UNAN-Managua**

**ACEPTADO**

10/07/2024

### **Nubia Aracelly Barreda Rodríguez**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0009-0002-4842-8615>

[abarreda@unan.edu.ni](mailto:abarreda@unan.edu.ni)

### **Yirley Indira Peralta Calderón**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0009-0009-1482-6683>

[YPeralta@unan.edu.ni](mailto:YPeralta@unan.edu.ni)

### **Graciela Alejandra Farrach Úbeda**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0000-0003-4040-1514>

[GFarrach@unan.edu.ni](mailto:GFarrach@unan.edu.ni)

### **Cliffor Jerry Herrera Castrillo**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0000-0002-7663-2499>

[cliffor.herrera@unan.edu.ni](mailto:cliffor.herrera@unan.edu.ni)

## **RESUMEN**

La gestión de la calidad en las instituciones educativas es esencial para garantizar la excelencia y el cumplimiento de los estándares. En este ensayo científico, se examinaron los avances de la gestión de la calidad en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM-Estelí) de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) durante 2022. El objetivo fue determinar la gestión de la calidad en FAREM-Estelí, durante el año 2022, mediante la interrelación de

## **PALABRAS CLAVE**

Gestión de calidad;  
macroprocesos;  
evaluación;  
interrelación.



los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua. Para la recolección de la información se consultó a dos autoridades nacionales, seis coordinadores de macroprocesos y catorce miembros del consejo de facultad. Se utilizaron entrevistas, grupos focales, documentos institucionales y revisión bibliográfica como métodos de recopilación de datos. Los resultados revelaron progresos significativos en la gestión de calidad, destacando la importancia de la interrelación de los macroprocesos para fortalecer la estructura organizativa y optimizar los procesos internos. Los participantes resaltaron la cooperación y colaboración entre los actores involucrados, así como el impacto positivo de las acciones coordinadas. No obstante, se identificaron desafíos, como mejorar la comunicación y fomentar la participación de todos los miembros de la institución.

## ABSTRACT

Quality management in educational institutions is essential to guarantee excellence and compliance with standards. In this scientific essay, the progress of quality management at the Regional Multidisciplinary Faculty of Estelí (FAREM-Estelí) of the National Autonomous University of Nicaragua (UNAN-Managua) during 2022 was examined. The objective was to determine the quality management in FAREM-Estelí, during the year 2022, through the interrelation of the macro processes established for UNAN-Managua. Two national authorities, six macroprocess coordinators and fourteen members of the faculty council were consulted for the collection of information. Interviews, focus groups, institutional documents and literature review were used as data collection methods. The results revealed significant progress in quality management, highlighting the importance of the interrelation of macroprocesses to strengthen the organizational structure and optimize internal processes. The participants highlighted the cooperation and collaboration between the actors involved, as well as the positive impact of coordinated actions. However, challenges were identified, such as improving communication and encouraging the participation of all members of the institution.

## KEYWORDS

Quality management; macroprocesses; evaluation; interrelation.

## INTRODUCCIÓN

La transformación de nombre de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM-Estelí) a Centro Universitario Regional (CUR-Estelí) se llevó a cabo mediante la reforma y adición a la Ley 89 conocida como Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior a través de la Ley 1176 y la reforma a la Ley 582, conocida como Ley General de Educación. Estas reformas, aprobadas por la Asamblea Nacional el 30 de noviembre de 2023, tienen como objetivo modernizar y fortalecer el sistema educativo universitario, así como garantizar la gratuidad en la educación superior. En el caso de este ensayo se trabajó con información del año 2022, por ello se utilizará el nombre FAREM-Estelí.

La gestión de la calidad es fundamental para garantizar la excelencia y el cumplimiento de los estándares en las instituciones educativas (Orozco Inca et al., 2020). En el caso de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM-Estelí), que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), mejorar continuamente la gestión de calidad es un objetivo prioritario.

Durante el año 2022, FAREM-Estelí implementó una estrategia basada en la interrelación de los macroprocesos establecidos por la UNAN-Managua, con el propósito de avanzar en la gestión de calidad y lograr resultados significativos. Esta iniciativa fortaleció la estructura organizativa y optimizó los procesos internos, resaltando la importancia de la cooperación y la colaboración entre las diferentes áreas de la institución. En este ensayo científico, se analizan los avances de la gestión de calidad en FAREM-Estelí durante el año 2022, considerando la interrelación de los macroprocesos establecidos por la UNAN-Managua, por ello, se identifican las características y causas que contribuyeron a estos avances, así como los resultados obtenidos y los desafíos identificados.

A través de este estudio, se ofrece una visión integral de la gestión de calidad en FAREM-Estelí, enfatizando la importancia de la implementación de macroprocesos interrelacionados y su impacto en la mejora continua a nivel universitario. Además, se proporcionan recomendaciones y sugerencias para fortalecer aún más la gestión de calidad en el futuro.

La gestión institucional se orienta hacia metas específicas, sustentándose en una planificación operativa que unifique los diversos procesos. Sin embargo, uno de los problemas más comunes en el funcionamiento de las instituciones es que los actores clave fijan objetivos para cada proceso sin integrarlos en sus políticas, normativas, misión y visión (Araica Zepeda, 2023). Esto provoca duplicidad de esfuerzos entre los colaboradores y dificulta mantener una visión global de los procesos.

La ausencia de una cultura de mejora continua se manifiesta en las dificultades de los colaboradores para identificar errores y aportar soluciones, afectando la credibilidad de la acreditación a mediano plazo. Además, la falta de participación del personal en el diseño e implementación del Sistema de Gestión Institucional genera debilidades y retrasos. Asimismo, la calidad no se percibe como una responsabilidad compartida, sino como una tarea de un departamento específico, lo que resulta en costos dispersos y complica el logro de los objetivos del sistema.

La falta de experiencia del personal encargado de implementar las normativas se centra únicamente en la documentación de los procesos, lo cual resulta en una excesiva burocracia que amenaza la funcionalidad del Sistema de Gestión de Calidad, por lo tanto, esto afecta el propósito original del sistema, que debería centrarse en mejorar la calidad y eficiencia institucional, no solo en cumplir con requisitos formales.

Esta problemática se reduce cuando la institución decide incorporar principios de calidad en todos los procesos institucionales y realiza sesiones de capacitación y retroalimentación sobre la importancia de implementar un Sistema de Gestión de Calidad Institucional. Es fundamental asumir la calidad como una responsabilidad colectiva, asignar los recursos y el tiempo necesario para que sea óptima en todos los aspectos, y definir las tareas clave para la documentación de los procesos, como la comunicación, la prueba de resultados y la gestión del conocimiento.

Los avances en la mejora continua de los macroprocesos son un tema relevante a nivel internacional, nacional y local en el ámbito educativo. A nivel global, diversas instituciones educativas han adoptado sistemas para optimizar la eficiencia y efectividad de sus procesos y servicios (UNAN-

Managua, 2023). Esta tendencia refleja un movimiento hacia la estandarización y mejora constante de las prácticas educativas, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad que responda a las demandas contemporáneas.

En el contexto nacional de Nicaragua, la Ley General de Educación establece la obligatoriedad de evaluar la calidad educativa e implementar sistemas de garantía de calidad en todas las instituciones educativas del país. Esta legislación subraya la importancia de asegurar que los estándares educativos sean rigurosamente evaluados y mantenidos para beneficiar a los estudiantes y a la comunidad educativa en general.

A nivel local, la UNAN-Managua, particularmente a través de su campus FAREM-Estelí, se ha comprometido activamente a garantizar la efectividad institucional mediante la implementación de estos sistemas de mejora continua (UNAN-Managua, 2023). Este enfoque no solo busca cumplir con los requisitos legales, sino también promover una cultura institucional orientada hacia la excelencia académica y operativa, proporcionando así un entorno educativo más robusto y adaptable a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral.

En investigaciones previas, Medina Herrera (2015) examinó los sistemas de gestión de la calidad en centros universitarios, enfocándose en la evaluación de los recursos humanos y las competencias necesarias para los gestores de calidad en las universidades públicas españolas. Por su parte García Fernández (2016) indica que la influencia de la gestión de la calidad en la innovación y los resultados operativos y financieros de las empresas, encontrando que aquellas con certificaciones de calidad obtienen mejores resultados. Vallejo García (2010) investigó la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, destacando la importancia de la evaluación y la retroalimentación en la mejora de la calidad educativa. González-Aportela, et al. (2020) plantea que la gestión de la calidad es una necesidad y oportunidad en las Instituciones de Educación Superior para responder con eficiencia y eficacia a las demandas de la sociedad; por ello los procesos universitarios deben actualizar sus mecanismos de gestión.

A nivel nacional, se encontraron investigaciones relevantes sobre la gestión de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en Nicaragua. Medrano Chávez (2021) realizó una tesis doctoral que analizó la gestión de la calidad en la Unidad de Educación Continua y Posgrado de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo. El estudio identificó limitaciones en el perfeccionamiento curricular, gestión del talento humano, eficiencia administrativa y financiera, efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, infraestructuras y cultura de servicio. Se propuso un modelo de gestión para la calidad orientado hacia el cliente. Hernández Castellón y Zamora Díaz (2020) reflexionaron sobre los sistemas de gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Nicaragua, destacando la importancia de una buena gestión universitaria y la aplicación de normas de calidad para garantizar la excelencia académica. A nivel local, no se encontraron investigaciones específicas sobre la gestión de la calidad.

## DESARROLLO

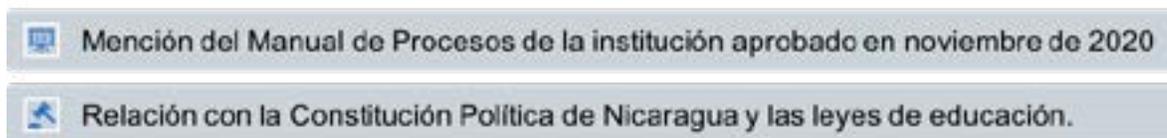
Al comparar y analizar las respuestas de las entrevistas, se puede obtener una visión general del funcionamiento de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua. Según la primera

entrevista, se menciona que los macroprocesos de la UNAN-Managua se basan en el Manual de Procesos de la institución, el cual fue aprobado en una sesión ordinaria en noviembre de 2020. Este manual contiene 16 macroprocesos y 63 procesos, y está respaldado por el marco legal de la Constitución Política de Nicaragua y las leyes relacionadas con la educación. Esto indica que los macroprocesos están definidos dentro de un marco normativo y legal.

## Marco legal y Normativo

### Figura 1

#### *Marco Legal y Normativo*



La Constitución Política de Nicaragua establece que: “La educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El sistema nacional de educación funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Su organización y funcionamiento son determinados por la ley” (Arto. 119 Cn). Teniendo como referente la carta magna, cabe mencionar que los cambios suscitados en nuestro país a partir de la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (Ley 582) en la Asamblea Nacional (2006), creadora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, y la aprobación de la Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, (Ley 704) en la Asamblea Nacional (2011), han sido un referente para la generación de espacios de reflexión sobre el quehacer de las instituciones de educación superior, con la ejecución de planes de mejora, en los que brindan aportes significativos al aseguramiento de la calidad institucional y al desarrollo de una cultura de calidad (Herrera Castrillo y Hernández Muñoz, 2021).

Atendiendo al marco legal previamente mencionado, surge la necesidad de realizar una investigación sobre los avances en la gestión de calidad en FAREM-Estelí durante el año 2022, a través de la interrelación de los macroprocesos establecidos por la UNAN-Managua. La universidad, en su compromiso con la mejora continua de la calidad institucional, ha fortalecido su enfoque estratégico mediante la gestión basada en procesos. En este contexto, es de vital importancia reflexionar sobre este tema y considerarlo como una parte fundamental del quehacer en el ámbito universitario.

El informe de Gestión 2022 de FAREM-Estelí, refleja que para el quinquenio 2020-2024, la UNAN-Managua asumió el reto de elaborar su planificación estratégica basada en los procesos universitarios, en consonancia con lo planteado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2020-2029), considerando, principalmente, los procesos estratégicos y los procesos claves. Así pues, los macroprocesos estratégicos son: el direccionamiento estratégico, perfeccionamiento curricular, gestión de la calidad, evaluación al desempeño, gestión del talento humano, seguridad y protección institucional y la internacionalización (UNAN-Managua, 2022). En tanto, los macroprocesos claves

son: formación, extensión e investigación; todos vinculados directamente con la Misión Institucional. Según Hernández Palma et al. (2018), la gestión de la calidad se centra en la mejora continua de los procesos y en la satisfacción del cliente. Esta perspectiva integral de la organización como un conjunto de procesos interrelacionados facilita la identificación de áreas de mejora y la implementación de soluciones eficaces. Por otro lado, el Sistema de Gestión de la Calidad en la UNAN-Managua está orientado hacia la cadena de valor, incorporando las tendencias globales de la educación superior y el marco jurídico y normativo nacional (UNAN-Managua, 2022). La participación de la comunidad universitaria, como señalan González-Aportela et al. (2020), es crucial en la definición y evaluación de los procesos, promoviendo una cultura de mejora continua y colaboración.

Además de los beneficios evidentes en la calidad educativa y en las investigaciones, la gestión de calidad en las universidades tiene impactos significativos en los ámbitos económico y social. A continuación, se detallan los componentes clave del sistema de gestión de la calidad en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Componente del sistema de Gestión de la Calidad con base a un enfoque de Calidad Total*

Componentes de sistema de Gestión de la Calidad		
<b>Elementos Deming</b>	Características planeadas por Deming	Agentes Facilitadores Modelo de Calidad Total
<b>Planificar</b>	Dinámico	Liderazgo
<b>Hacer</b>	Flexible	Centrado en las Personas
<b>Verificar</b>	Orientado a la mejora Continua	Participación
<b>Actuar para la Mejora</b>	Considera la cultura organizacional	Estrategias
<b>Enfoque a los Procesos</b>	Orientado a la comunicación	Gestión de alianzas y recursos

Nota. Adaptado de Informe Ejecutivo Componentes del modelo de Gestión de la Calidad Institucional Universitaria: Una propuesta para la UNAN-Managua. (Orozco, 2021)

El sistema de gestión de calidad se compone de elementos como la planificación, la ejecución, la verificación y la acción para la mejora. Estos elementos, inspirados en los principios de Deming, tienen características como la dinamicidad, la flexibilidad, la orientación a la mejora continua y la consideración de la cultura organizacional. Además, el enfoque a los procesos, el liderazgo, la participación de las personas y la gestión de alianzas y recursos son fundamentales en este sistema. En conjunto, estos componentes crean un sistema de gestión de calidad efectivo y orientado a la excelencia. Los resultados de esta investigación pueden ser utilizados por la UNAN-Managua y otras instituciones para mejorar la gestión de calidad en el corto plazo, así como para la planificación estratégica y la toma de decisiones en los macroprocesos. Además, esta investigación puede servir como referencia para futuros estudios sobre la interrelación de los macroprocesos y la mejora de la calidad en la educación superior.

Es importante mencionar, que el funcionamiento de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua, están establecidos en un marco normativo y legal, así como una estructura organizativa

que permite la gestión efectiva de sus procesos. La interrelación entre los macroprocesos y el enfoque en la mejora continua demuestran el compromiso de la institución con la calidad y la excelencia en su quehacer educativo.

Al comparar las respuestas de ambas entrevistas, se pueden identificar algunos puntos en común relacionados con el funcionamiento de los macroprocesos en la UNAN-Managua:

1. Marco legal: Ambas entrevistas mencionan que los macroprocesos de la UNAN-Managua se basan en un marco legal establecido por la Constitución Política de Nicaragua y las leyes en materia de educación y complementarias. Esto indica que la universidad se rige por un marco normativo para el desarrollo de sus procesos.

La Constitución Política de Nicaragua establece los principios y derechos fundamentales que deben ser respetados y promovidos en todas las instituciones del país. En el caso de la UNAN-Managua, esto implica que la gestión de calidad debe estar alineada con los valores y principios establecidos en la Constitución, como la igualdad, la justicia y la transparencia.

Además de la Constitución, las leyes en materia de educación y complementarias proporcionan un marco normativo específico para la gestión de calidad en el ámbito educativo. Estas leyes establecen los requisitos y estándares que deben ser cumplidos por las universidades, incluyendo aspectos como la acreditación, la evaluación institucional, los programas de estudio y la investigación.

El cumplimiento del marco legal es esencial para garantizar la legitimidad y la calidad de las actividades desarrolladas por la universidad. Al basarse en leyes y normativas, FAREM-Estelí asegura que sus procesos estén en consonancia con las regulaciones establecidas por las autoridades competentes. Esto incluye aspectos como la admisión de estudiantes, la gestión de recursos humanos, la provisión de servicios educativos y la emisión de títulos académicos.

Además, el marco legal proporciona una base para la rendición de cuentas y la transparencia en la gestión de calidad. Al estar sujeta a leyes y regulaciones, la universidad debe cumplir con requisitos específicos, lo que implica que debe ser capaz de demostrar que sus procesos están en conformidad con las normativas establecidas. Esto favorece la confianza de los estudiantes, el personal y la sociedad en general, al asegurar que la institución opera de manera ética y en cumplimiento de las leyes (Herrera Castrillo, 2024).

2. Clasificación de los macroprocesos: Ambas entrevistas coinciden en que los macroprocesos de la UNAN-Managua se clasifican en estratégicos, claves y de apoyo. Esta clasificación permite orientar las actividades y recursos de la universidad hacia la consecución de sus objetivos.

Los macroprocesos estratégicos son aquellos que se relacionan directamente con la visión y los objetivos a largo plazo de la universidad. Estos macroprocesos están relacionados con la formulación de políticas y la planificación estratégica de la institución. Algunos ejemplos de macroprocesos estratégicos pueden ser el desarrollo de planes estratégicos, la gestión de la calidad institucional y la vinculación con la comunidad. Estos procesos establecen las directrices y los lineamientos

generales que guían el funcionamiento de la universidad en su conjunto (UNAN-Managua, 2022). Los macroprocesos claves son aquellos que están directamente relacionados con la misión y la razón de ser de la universidad. Estos macroprocesos son fundamentales para la ejecución de las actividades académicas y la generación de conocimiento. Pueden incluir la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación con el sector productivo. Estos procesos representan la esencia de la universidad y son los responsables de brindar una educación de calidad, promover la generación de conocimiento y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Por último, los macroprocesos de apoyo son aquellos que brindan soporte y facilitan el funcionamiento de los macroprocesos claves y estratégicos. Estos macroprocesos están relacionados con aspectos como la gestión de recursos humanos, la gestión financiera, la infraestructura y la tecnología de la información. Aunque no son directamente responsables de la misión académica de la universidad, son esenciales para garantizar que los macroprocesos claves y estratégicos se desarrollen de manera eficiente y efectiva.

3. Responsables de los macroprocesos: Ambas entrevistas mencionan que cada macroproceso cuenta con un responsable que se encarga de su implementación a nivel institucional. Esto demuestra que la universidad asigna responsabilidades claras para la gestión de los macroprocesos.

Al designar un responsable para cada macroproceso, la universidad asegura que haya una persona o equipo encargado de liderar y coordinar las actividades relacionadas con ese proceso específico. Estos responsables son generalmente profesionales con experiencia y conocimientos en el área correspondiente, lo que les permite tomar decisiones informadas y estratégicas para la gestión exitosa del macroproceso.

La designación de un responsable para cada macroproceso implica una serie de beneficios. En primer lugar, brinda claridad en cuanto a quién es el encargado de supervisar y coordinar las actividades relacionadas con el proceso en cuestión. Esto evita confusiones y duplicación de esfuerzos, ya que se establece una línea de responsabilidad clara.

Además, al asignar responsables, se fomenta la rendición de cuentas y la responsabilidad individual. Cada responsable es responsable de garantizar que el macroproceso se implemente de manera eficiente y efectiva, lo que implica tomar decisiones, establecer metas, monitorear el progreso y realizar ajustes si es necesario. Esto promueve una cultura de responsabilidad y compromiso con la calidad en toda la universidad.

Asimismo, la asignación de responsables para los macroprocesos permite una gestión más efectiva de los recursos disponibles. Cada responsable tiene la responsabilidad de administrar los recursos asignados al macroproceso correspondiente, lo que implica optimizar su uso y garantizar que se utilicen de manera eficiente y efectiva para alcanzar los objetivos establecidos.

Es importante destacar que la asignación de responsables no implica que el resto de la comunidad universitaria esté exenta de responsabilidad en la gestión de los macroprocesos. Los responsables son los líderes y coordinadores, pero la implementación exitosa de los macroprocesos requiere del compromiso y participación de todos los miembros de la comunidad universitaria.

4. Evaluación continua: Ambas entrevistas hacen referencia a la importancia de la evaluación continua en la gestión de calidad de la UNAN-Managua. Se menciona que la evaluación se basa en la mejora continua y se sustenta en los principios de autocontrol, autorregulación y autogestión. Esto indica que la universidad busca mejorar constantemente sus procesos y asegurar la calidad de sus actividades.

La evaluación continua se basa en el principio de la mejora continua, que implica que la universidad busca identificar áreas de oportunidad y tomar acciones para mejorar sus procesos y resultados de manera constante (Cárdenas Gómez y Fecci Pérez, 2007). Esta filosofía promueve una cultura de aprendizaje y adaptación, donde se busca la excelencia y la superación continua en todos los aspectos de la institución.

En el contexto de la UNAN-Managua, la evaluación continua se sustenta en los principios de autocontrol, autorregulación y autogestión. Esto significa que la universidad asume la responsabilidad de evaluar y monitorear su propio desempeño, implementando mecanismos internos de control y regulación. Estos principios refuerzan la capacidad de la institución para identificar áreas de mejora y tomar medidas correctivas de manera oportuna y eficiente.

La evaluación continua se aplica en diferentes niveles y áreas dentro de la universidad (Almuiñas Rivero y Galarza López, 2012). Puede abarcar desde la evaluación de los procesos académicos, como la docencia y la investigación, hasta la evaluación de los servicios de apoyo, como la gestión administrativa y la infraestructura. Este enfoque integral permite a la UNAN-Managua identificar fortalezas y debilidades en todos los aspectos de su funcionamiento y tomar acciones para mejorarlos.

Para llevar a cabo la evaluación continua, la UNAN-Managua utiliza diferentes métodos y herramientas, como encuestas, análisis de datos, revisiones de pares, auditorías internas, entre otros. Estos mecanismos permiten recopilar información relevante y objetiva sobre el desempeño de la universidad y sus procesos, lo que facilita la toma de decisiones informadas y la implementación de acciones de mejora.

La evaluación continua no solo tiene como objetivo detectar y corregir problemas, sino también identificar buenas prácticas y promover la innovación. A través de la retroalimentación y el intercambio de experiencias, la universidad puede aprender de sus éxitos y replicarlos en otros contextos, fomentando así un enfoque proactivo y orientado a la excelencia.

5. Interrelación entre los macroprocesos: Ambas entrevistas destacan la interrelación entre los macroprocesos de la UNAN-Managua. Se menciona que los procesos están vinculados entre sí, de manera que la salida de un proceso se convierte en la entrada de otro. Esto demuestra la importancia de la colaboración y la coordinación entre los diferentes macroprocesos.

La colaboración y la coordinación entre los macroprocesos son fundamentales para garantizar que las actividades se realicen de manera fluida y sin interrupciones innecesarias. Por ejemplo, el macroproceso estratégico de planificación establece las metas y los lineamientos generales de la universidad, y esta información se transmite al macroproceso clave de docencia, que se encarga de diseñar e implementar los programas académicos de acuerdo con esas metas.

A su vez, el macroproceso de docencia proporciona información y resultados a los macroprocesos

de investigación y extensión. Los avances y descubrimientos generados en la investigación pueden ser utilizados en la docencia para enriquecer los programas académicos y garantizar una formación actualizada y de calidad. Del mismo modo, los resultados de la investigación y la experiencia académica pueden ser compartidos con la comunidad a través de los programas de extensión.

Además, los macroprocesos de apoyo desempeñan un papel fundamental en la interrelación entre los macroprocesos claves y estratégicos. Por ejemplo, el macroproceso de gestión de recursos humanos se encarga de reclutar, seleccionar y capacitar al personal académico y administrativo, asegurando que haya recursos humanos capacitados y comprometidos para llevar a cabo las actividades de los macroprocesos claves y estratégicos.

La interrelación entre los macroprocesos también implica la retroalimentación y el aprendizaje continuo. A medida que los diferentes procesos interactúan y se relacionan, se generan oportunidades para identificar áreas de mejora, compartir buenas prácticas y optimizar los flujos de trabajo. Esta retroalimentación constante permite a la universidad adaptarse y evolucionar de acuerdo con las necesidades cambiantes y los desafíos emergentes.

Es importante destacar que la interrelación entre los macroprocesos no implica una jerarquía rígida, sino más bien una colaboración horizontal y mutuamente beneficiosa. Cada macroproceso aporta valor y contribuye al logro de los objetivos institucionales, y su éxito depende en gran medida de la colaboración y la coordinación con los demás.

Estos puntos en común proporcionan una imagen coherente del funcionamiento de los macroprocesos en la UNAN-Managua, destacando la importancia del marco legal, la clasificación de los macroprocesos, la asignación de responsables, la evaluación continua y la interrelación entre los procesos.

### **Interrelación de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua**

Se realizó una entrevista a los coordinadores de macroprocesos de la UNAN-Managua/FAREM-Estelí con el objetivo de explicar la interrelación de los macroprocesos establecidos para la institución. A través de estas entrevistas, se obtuvieron diversos puntos de vista y perspectivas sobre cómo funcionan los macroprocesos y cómo se relacionan entre sí para lograr los objetivos institucionales. En primer lugar, se identificó que los macroprocesos estratégicos de la UNAN-Managua se basan en los estatutos de la institución y se concretan en planes estratégicos y operativos. Estos macroprocesos se derivan de la visión institucional y las estrategias establecidas para el desarrollo institucional (UNAN-Managua, 2022). Esto demuestra que existe un marco legal y normativo que respalda la implementación de los macroprocesos.

En cuanto al funcionamiento de los macroprocesos, se observó que cada coordinador tiene un área de responsabilidad específica y trabaja en función de fortalecer y mejorar ese macroproceso en particular. Por ejemplo, el Coordinador 6 mencionó que su macroproceso es la Internacionalización, el cual está vinculado integral y transversalmente a los procesos clave de investigación, formación y extensión universitaria. Esta interrelación demuestra que los macroprocesos no operan de forma aislada, sino que se complementan entre sí para lograr los objetivos institucionales.

En términos de evaluación, se encontró que se llevan a cabo reuniones de monitoreo y se presentan informes por área para evaluar el funcionamiento de los macroprocesos. Estos informes incluyen el plan de acción y monitoreo de redes y convenios, informe de movilidad académica y administrativa, entre otros. Esto evidencia que existe un sistema de seguimiento y evaluación para garantizar que los macroprocesos estén cumpliendo con sus objetivos y metas.

En cuanto a la gestión de calidad, se encontró que se aplican las orientaciones, políticas y lineamientos establecidos por la institución en el desarrollo de los macroprocesos. Además, se garantiza el cumplimiento de los indicadores del Plan Operativo Anual Institucional (POAI). Esto indica que la gestión de calidad está presente en la planificación y ejecución de los macroprocesos, asegurando que se cumplan los estándares establecidos y se logre la mejora continua.

En términos de los criterios para medir el cumplimiento de la calidad, se identificó que se basan en la planificación, seguimiento, control y evaluación de los procesos universitarios. Se consideran los objetivos estratégicos, las estrategias y actividades establecidas, lo cual favorece la toma de decisiones basada en resultados, la efectividad institucional y la transparencia.

En resumen, en la entrevista a los coordinadores de macroprocesos de la UNAN-Managua / FAREM-Estelí, proporcionaron una visión integral de cómo funcionan los macroprocesos y cómo se interrelacionan para lograr los objetivos institucionales. Se evidenció la importancia de contar con un marco legal y normativo, la necesidad de un sistema de evaluación, el papel de la gestión de calidad y la importancia de la interrelación entre los macroprocesos. Estos resultados son valiosos para comprender el funcionamiento de la UNAN-Managua y su enfoque en la mejora continua y el desarrollo institucional.

**Figura 2**  
Análisis FODA



**Fortalezas:**

- Marco legal y normativo: Los macroprocesos están respaldados por los estatutos de la institución y se concretan en planes estratégicos y operativos, lo que proporciona un marco sólido para su implementación.
- Interrelación entre macroprocesos: Los coordinadores destacaron la importancia de la interrelación de los macroprocesos en la consecución de los objetivos institucionales. Esto demuestra una sinergia y complementariedad entre los diferentes procesos de la universidad.

- **Evaluación sistemática:** Se llevan a cabo reuniones de monitoreo y se presentan informes por área para evaluar el funcionamiento de los macroprocesos. Esto indica un enfoque de mejora continua y la capacidad de identificar áreas de mejora.

### **Oportunidades:**

- **Internacionalización:** El macroproceso de Internacionalización fue mencionado como una oportunidad para la UNAN-Managua. Esto muestra el interés de la institución en fortalecer su presencia a nivel internacional, promover intercambios culturales y académicos, así como la adhesión a redes y la cooperación internacional.
- **Gestión de calidad:** Los coordinadores mencionaron la importancia de la gestión de calidad en los macroprocesos. Esto brinda una oportunidad para seguir fortaleciendo la cultura de calidad en la institución y mejorar los estándares de desempeño.
- **Mejora de la competitividad:** Al trabajar en la interrelación de los macroprocesos y la gestión de calidad, la UNAN-Managua tiene la oportunidad de mejorar su competitividad en el mercado internacional y fortalecer su posicionamiento como una institución de calidad.

### **Debilidades:**

- **Actualización de información:** El conocimiento de los coordinadores se basa en información hasta septiembre de 2021. Es posible que algunos aspectos hayan cambiado o evolucionado desde entonces, lo que puede afectar la precisión de los datos y la toma de decisiones basada en esa información.
- **Comunicación interna:** La falta de una comunicación efectiva y fluida entre los diferentes coordinadores de macroprocesos puede ser una debilidad. Si no hay una colaboración estrecha y una comunicación clara entre los diferentes responsables de los macroprocesos, puede haber dificultades para coordinar acciones, compartir información relevante y garantizar una implementación coherente de los procesos. Esto puede afectar la eficiencia y eficacia general de los macroprocesos y su capacidad para lograr los objetivos institucionales de manera integrada. Una comunicación interna deficiente podría generar desalineación, duplicación de esfuerzos o falta de sinergias entre los diferentes macroprocesos. Es fundamental establecer canales de comunicación efectivos y fomentar una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los coordinadores de macroprocesos para superar esta debilidad y garantizar una implementación armoniosa de los procesos.

### **Amenazas:**

- **Cambios globales:** Los cambios globales, como los políticos, económicos y sociales, pueden representar desafíos para la implementación de los macroprocesos y el logro de los objetivos institucionales. La adaptación a estos cambios y la capacidad de respuesta serán fundamentales para enfrentar estas amenazas.
- **Competencia internacional:** En un entorno cada vez más globalizado, otras instituciones pueden estar trabajando en la misma dirección de internacionalización y gestión de calidad. La UNAN-Managua debe estar atenta a las estrategias y prácticas de otras instituciones para mantener su competitividad.

El análisis FODA basado en las respuestas de los coordinadores de macroprocesos de la UNAN-Managua revela fortalezas como el marco legal y normativo, la interrelación entre los macroprocesos y la evaluación sistemática. Las oportunidades se encuentran en la internacionalización, la gestión de calidad y la mejora de la competitividad. Por otro lado, la actualización de información y la comunicación interna es una debilidad y los cambios globales y la competencia internacional representan amenazas a considerar. Este análisis proporciona una visión general de la situación actual y los factores que pueden influir en el desempeño de los macroprocesos de la UNAN-Managua.

**Figura 3**  
Análisis MECA



**Mantener:**

Es fundamental mantener el marco legal y normativo que respalda la implementación de los macroprocesos en la UNAN-Managua. Este marco proporciona una base sólida para el funcionamiento de la institución y garantiza la coherencia y la legalidad de las acciones emprendidas. Mantener este marco legal y normativo es esencial para asegurar la continuidad y estabilidad de los procesos en la universidad.

**Explorar:**

La internacionalización es una oportunidad clave que la UNAN-Managua debe explorar y aprovechar. Mediante la búsqueda de alianzas estratégicas con instituciones extranjeras, la participación en programas de intercambio académico y la adhesión a redes internacionales, la universidad puede fortalecer su presencia a nivel global y ofrecer oportunidades de aprendizaje y colaboración internacional a sus estudiantes y docentes. Explorar estas posibilidades contribuirá al enriquecimiento de la experiencia académica y al desarrollo de una perspectiva global en la comunidad universitaria.

La gestión de calidad es otra área que la institución debe explorar. Implementar enfoques de gestión de calidad permitirá garantizar la excelencia en la educación y los servicios brindados por la UNAN-Managua. Esto implica la adopción de normas y certificaciones reconocidas internacionalmente, la implementación de buenas prácticas de gestión y la búsqueda de la mejora continua en los procesos. Explorar la gestión de calidad fortalecerá la reputación de la institución y su capacidad para cumplir con los estándares de calidad exigidos.

**Cambiar:**

La actualización de información es un aspecto que requiere cambios significativos en la UNAN-Managua. Implementar un sistema actualizado y eficiente para recopilar y compartir información relevante es esencial para tomar decisiones informadas y basadas en datos. Esto implica utilizar tecnologías de la información y comunicación adecuadas, establecer procesos claros de recopilación y análisis de datos, así como capacitar al personal para utilizar eficazmente estas herramientas. Cambiar en esta área permitirá contar con información precisa y actualizada para la toma de decisiones estratégicas.

La comunicación interna es otro aspecto que requiere cambios. Mejorar la comunicación entre los coordinadores de macroprocesos es esencial para lograr una implementación más armoniosa y coordinada de los procesos en la universidad. Cambiar en esta área mejorará la coordinación y la sinergia entre los diferentes macroprocesos, lo que a su vez impactará positivamente en la eficiencia y eficacia general de la institución.

**Afrontar:**

La UNAN-Managua debe afrontar los cambios globales que puedan afectar la implementación de los macroprocesos. Esto implica estar atentos a los cambios políticos, económicos y sociales a nivel nacional e internacional, y adaptarse rápidamente a nuevas condiciones y exigencias. Afrontar estos cambios requiere flexibilidad, capacidad de anticipación y adaptación ágil a las nuevas circunstancias. La institución debe estar preparada para ajustar sus estrategias y acciones en respuesta a los cambios globales, asegurando así su relevancia y competitividad en el escenario actual.

La competencia internacional es otra área que la UNAN-Managua debe afrontar. En un entorno globalizado, existen otras instituciones que también buscan la internacionalización y la gestión

de calidad. Para destacar y mantenerse competitiva, la universidad debe desarrollar estrategias que fortalezcan su marca institucional, diferenciándose a través de programas académicos de calidad, servicios diferenciados y una sólida reputación. Afrontar la competencia internacional implica identificar las fortalezas y ventajas competitivas de la institución y promoverlas de manera efectiva en el mercado global.

El análisis de lo que se debe Mantener, Explorar, Cambiar y Afrontar (MECA) resalta la importancia de mantener el marco legal y normativo, explorar la internacionalización y la gestión de calidad, realizar actualizaciones en la información y mejorar la comunicación interna, así como enfrentar los cambios globales y la competencia internacional. Al considerar estos aspectos y actuar en consecuencia, la UNAN-Managua podrá avanzar hacia una implementación más efectiva de sus macroprocesos y alcanzar sus objetivos institucionales de manera óptima.

### **Cumplimiento de Criterios de gestión de calidad**

En sesión Ordinaria N° 16 – 2023 del 27/09/2023, se llevó a cabo un grupo focal con miembros del consejo de facultad. El principal objetivo fue valorar el cumplimiento de los criterios de gestión de calidad en FAREM-Estelí para cada uno de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua. De acuerdo con los comentarios y opiniones expresados durante la reunión del Consejo de Facultad, se pueden identificar algunos aspectos clave relacionados con la gestión de calidad y los macroprocesos en la UNAN-Managua. Aquí tienes un análisis de los resultados:

**Compromiso institucional:** Se destacó el compromiso de la universidad con la calidad educativa y la importancia de asumir con responsabilidad los procesos estratégicos (UNAN-Managua, 2020). Los participantes expresaron su compromiso con la planificación operativa anual y la ejecución de acciones a lo largo del año.

El compromiso se refleja en varios aspectos: en primer lugar, se mencionó la importancia de asumir con responsabilidad los procesos estratégicos, lo que implica reconocer la importancia de la planificación estratégica en la consecución de los objetivos institucionales y estar dispuestos a asignar los recursos necesarios para su implementación. Los participantes expresaron su compromiso con la planificación operativa anual, lo que demuestra una voluntad de establecer metas claras y medibles para el año en curso.

Además, el compromiso también se evidencia en la ejecución de acciones a lo largo del año. No se trata solo de establecer metas, sino también de tomar las medidas necesarias para alcanzarlas. Los participantes expresaron su compromiso con la ejecución de acciones, lo que sugiere una actitud proactiva hacia la implementación de estrategias y la mejora continua de los procesos.

Un compromiso institucional sólido con la calidad educativa tiene múltiples beneficios. Por un lado, crea un ambiente propicio para la innovación y la experimentación, ya que los miembros de la comunidad académica se sienten respaldados y motivados para buscar nuevas formas de mejorar la calidad de la educación. Además, fomenta una cultura de rendición de cuentas, en la que todos los actores involucrados se responsabilizan de sus acciones y contribuyen activamente a los objetivos institucionales.

Es importante destacar que el compromiso institucional no debe limitarse solo a la reunión del Consejo de Facultad, sino que debe permear a todos los niveles de la organización, puesto que, todos los miembros de la comunidad académica, desde el personal administrativo hasta los docentes y estudiantes, deben estar comprometidos con la calidad educativa y trabajar en conjunto para lograrla.

**Eficiencia y eficacia:** Se mencionó que se está poniendo en práctica la eficiencia y eficacia en los macroprocesos, especialmente en la planificación operativa y en la formación, como los planes didácticos y las coordinaciones de carrera. Sin embargo, también se señaló que a veces existen interferencias en la eficiencia debido a las orientaciones recibidas y a los cambios repentinos en las normativas.

Este compromiso implica establecer altos estándares de calidad y buscar constantemente formas de mejorar. Los participantes de la reunión del Consejo de Facultad expresaron su compromiso con la calidad educativa, lo que indica que están dispuestos a invertir tiempo, esfuerzo y recursos para brindar una educación de excelencia a los estudiantes.

Para respaldar este compromiso, es crucial contar con políticas y programas que promuevan la calidad educativa. Esto puede incluir la implementación de estándares de calidad, la revisión y actualización periódica de los planes de estudio, la capacitación y desarrollo profesional de los docentes, el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje, entre otros aspectos. Estos elementos contribuyen a garantizar que la calidad sea una preocupación constante y una prioridad en todas las actividades académicas.

Además, el compromiso institucional con la calidad educativa implica un enfoque centrado en el estudiante. Los participantes de la reunión pueden haber destacado la importancia de ofrecer una experiencia educativa de calidad, adaptada a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Esto implica brindar apoyo académico y personal, fomentar la participación estudiantil, promover la inclusión y diversidad, garantizando un entorno seguro, propicio para el aprendizaje.

Es importante destacar que el compromiso institucional con la calidad educativa también debe ser respaldado por recursos adecuados. Esto incluye no solo recursos financieros, sino también infraestructura, tecnología, materiales didácticos y personal capacitado. Sin los recursos necesarios, el compromiso institucional puede encontrarse con limitaciones en su capacidad para implementar acciones concretas y lograr mejoras significativas.

**Liderazgo y participación:** Se enfatizó la importancia de mantener un liderazgo compartido y no impositivo. También se mencionó la necesidad de trabajar de manera más integral y compartir el trabajo entre las comisiones para mantenerse informados sobre el quehacer institucional en general.

Un liderazgo compartido implica que las decisiones y las responsabilidades no recaen únicamente en una persona o en un pequeño grupo. En cambio, se fomenta la participación y la contribución de diferentes miembros de la comunidad académica, incluyendo directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes. Esto promueve la diversidad de ideas, la creatividad y la toma de decisiones más informada.

Además, un liderazgo compartido también implica generar un ambiente de trabajo colaborativo y de confianza. Los participantes de la reunión pueden haber destacado la importancia de crear un entorno en el que todos se sientan valorados y escuchados, lo que fomenta la participación activa y el compromiso de todos los miembros de la comunidad académica.

En relación con este tema, se destacó la necesidad de trabajar de manera más integral y distribuir las responsabilidades entre las comisiones. Esto implica que los diversos grupos de trabajo y comisiones dentro de la facultad deben colaborar y comunicarse de manera efectiva, compartiendo información y manteniéndose al tanto del quehacer institucional en general. Esta colaboración facilita una visión más completa de los desafíos y oportunidades, permitiendo así tomar decisiones más informadas y coordinadas.

Un liderazgo compartido y una participación activa también fomentan la responsabilidad y la rendición de cuentas. Cuando todos los actores se involucran en la toma de decisiones y en la implementación de acciones, se promueve un sentido de propiedad colectiva y se establecen mecanismos para evaluar y monitorear los resultados. Esto contribuye a una mayor eficiencia y eficacia en los procesos, así como a una mayor transparencia y confianza en la gestión institucional.

**Evaluación y seguimiento:** Se destacó la importancia de evaluar y dar seguimiento en la gestión de calidad. Además, se informó sobre la evaluación trimestral del control interno y del Plan Operativo Anual (POA). Sin embargo, también se señaló la falta de apoyo de la sede central para evaluar la gestión de calidad a nivel institucional y de la Facultad.

La evaluación trimestral del control interno es fundamental para garantizar que los procesos y procedimientos internos estén funcionando de manera eficiente y efectiva. Esto implica revisar y evaluar los sistemas de control, la gestión financiera, los recursos humanos, la gestión académica y otros aspectos clave de la facultad. La evaluación proporciona una visión clara de los puntos fuertes y las áreas de mejora, lo que permite tomar acciones correctivas y preventivas para optimizar la gestión.

Es importante destacar, que el seguimiento del Plan Operativo Anual (POA) es vital para asegurar el cumplimiento de los objetivos estratégicos y operativos de la facultad. El POA establece metas y acciones específicas a ser alcanzadas a lo largo del año académico, y el seguimiento periódico permite evaluar el avance y realizar ajustes si es necesario. Esto garantiza una alineación continua entre los objetivos establecidos y las acciones implementadas, las que facilitan la toma de decisiones informadas.

La sede central, como órgano rector de la universidad, debe proporcionar el apoyo necesario para la evaluación de la gestión de calidad, incluyendo la provisión de recursos, la definición de estándares y la orientación en los procesos de evaluación. Además, se debe establecer una comunicación fluida y una colaboración estrecha entre la sede central y la facultad para intercambiar información, compartir mejores prácticas y abordar los desafíos identificados.

Es fundamental que se establezcan mecanismos claros y efectivos de evaluación a nivel institucional y de facultad, que involucren tanto a la sede central como a la facultad. Esto puede

incluir la realización de auditorías internas, revisiones periódicas de los procesos, encuestas de satisfacción de los grupos que tienen interés, entre otras estrategias. El objetivo es garantizar una evaluación integral de la gestión de calidad, que tenga en cuenta tanto los aspectos internos de la facultad como los criterios y estándares establecidos a nivel institucional.

**Desafíos y limitaciones:** Se mencionaron algunos desafíos y limitaciones, como las constantes reformas a las normativas y reglamentos, que pueden limitar el desarrollo satisfactorio del trabajo. También se destacó la necesidad de contar con el espacio adecuado para transmitir la información y la importancia de estandarizar los procesos que no dependen únicamente de la Facultad.

La necesidad de contar con el espacio adecuado para transmitir la información también fue destacada como una limitación. La comunicación efectiva es fundamental para el buen funcionamiento de una facultad, y la disponibilidad de espacios físicos adecuados para reuniones, presentaciones y actividades de difusión es esencial. La falta de espacios apropiados puede dificultar la transmisión de información importante y limitar la interacción y colaboración entre los miembros de la comunidad académica.

Además, se mencionó la importancia de estandarizar los procesos que no dependen únicamente de la facultad. Esto puede referirse a procesos que involucran a otros departamentos o áreas de la institución, como la gestión financiera, los recursos humanos o la administración general. La estandarización de estos procesos implica establecer pautas claras, criterios y procedimientos comunes que sean aplicables en toda la institución. Sin una estandarización adecuada, pueden surgir inconsistencias, dificultades de coordinación y una falta de eficiencia en la gestión.

Estos desafíos y limitaciones requieren ser abordados de manera estratégica y proactiva. Algunas posibles acciones para considerar podrían ser:

- **Mantenerse actualizado:** Ante las constantes reformas normativas, es importante que la facultad esté al tanto de los cambios y establezca mecanismos para su implementación efectiva. Esto puede implicar la capacitación regular del personal y la creación de equipos encargados de monitorear y adaptar los procesos internos.
- **Planificación del espacio:** Identificar las necesidades de espacio y buscar soluciones adecuadas, ya sea mediante la optimización de los espacios existentes, la solicitud de recursos adicionales o la búsqueda de alternativas como el uso de tecnologías de comunicación y colaboración en línea.
- **Colaboración interdepartamental:** Establecer canales de comunicación efectivos con otros departamentos y áreas de la institución para abordar la estandarización de los procesos que no dependen únicamente de la facultad. Esto puede implicar la participación activa en comités y grupos de trabajo interdisciplinarios, así como la promoción de una cultura de colaboración y trabajo en equipo.
- **Mejora continua:** Implementar un enfoque de mejora continua en la gestión implica revisar regularmente los procesos, para identificar áreas de mejora y tomar acciones preventivas. Esta práctica facilita la adaptación a desafíos, además de las limitaciones en constante evolución, donde se promueve una cultura de aprendizaje y desarrollo.

En general, los resultados muestran un compromiso por parte de la Facultad con la gestión de calidad y una preocupación por mejorar la eficiencia y eficacia de los macroprocesos. Además, se identificaron desafíos y limitaciones que deben abordarse para garantizar una gestión de calidad más efectiva. Estos resultados pueden servir como base para tomar decisiones y acciones que impulsen la mejora continua en la gestión de calidad de la UNAN-Managua.

### **Plan de acción que aporte a la mejora de la gestión de la calidad en FAREM-Estelí**

El objetivo principal es mejorar la gestión de calidad en FAREM-Estelí, y para lograrlo se propone un plan de acción detallado. En primer lugar, se sugiere establecer un comité de calidad compuesto por miembros de diferentes disciplinas y asignar roles y responsabilidades claras a cada uno de ellos. Este comité será responsable de liderar las iniciativas de mejora de calidad y mantener reuniones regulares para discutir y dar seguimiento a las acciones implementadas.

En segundo lugar, se propone revisar y actualizar la política de calidad existente en la institución. Esto implica evaluar si la política actual está alineada con los objetivos estratégicos de FAREM-Estelí y actualizarla para reflejar los valores y compromisos de la institución. Es fundamental comunicar la política revisada a todos los miembros de la organización para asegurar su comprensión y adhesión.

En tercer lugar, se recomienda realizar un análisis exhaustivo de los procesos en la institución. Esto implica identificar los macroprocesos y sus respectivos procesos individuales, documentar y mapear los procesos existentes, identificar las interrelaciones entre ellos y las áreas de mejora. También se sugiere identificar indicadores clave de desempeño para medir la eficacia y eficiencia de los procesos.

En cuarto lugar, se propone establecer un sistema de gestión documental centralizado para gestionar y controlar la documentación relacionada con los procesos. Esto incluye establecer estándares y procedimientos para la creación, revisión, aprobación y distribución de documentos, así como capacitar al personal en el uso adecuado del sistema.

En quinto lugar, se sugiere realizar auditorías internas periódicas para evaluar el cumplimiento de los estándares de calidad y detectar no conformidades y áreas de mejora. Los hallazgos de las auditorías deben documentarse y utilizarse como base para desarrollar planes de acción correctiva.

En sexto lugar, se propone implementar programas de capacitación adecuados para abordar las necesidades de desarrollo del personal en relación con la gestión de calidad. Estos programas deben ser diseñados y evaluados periódicamente para asegurar su efectividad y realizar ajustes según sea necesario.

En séptimo lugar, se destaca la importancia de fomentar la participación a través del compromiso del personal en la gestión de calidad. Esto implica promover una cultura organizacional donde todos los miembros se sientan responsables de la mejora continua; establecer canales de comunicación efectivos para fomentar la retroalimentación mediante la participación para reconocer y premiar los logros del equipo en relación con la gestión de calidad.

Por último, se recomienda realizar revisiones periódicas de la gestión de calidad para evaluar el progreso, garantizando que el sistema se mantenga efectivo y pueda adaptarse a cambios en las condiciones externas e internas de la institución de educación superior. Estas revisiones son fundamentales para asegurar la mejora continua, así como la satisfacción de los clientes y partes interesadas mediante los ajustes necesarios.

Es importante tener en cuenta que este plan de acción debe adaptarse y personalizarse según las necesidades y circunstancias específicas de FAREM-Estelí. Se recomienda asignar responsables para cada acción y establecer plazos realistas, que permitan dar seguimiento regularmente para asegurar la implementación efectiva y el logro de los objetivos establecidos.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que se ha realizado un esfuerzo considerable para establecer y mantener un sistema de gestión de calidad en la institución. Las evaluaciones trimestrales del control interno y del Plan Operativo Anual (POA) indican un compromiso con la mejora continua y el seguimiento de los objetivos establecidos.

Los macroprocesos en la UNAN-Managua están definidos dentro de un marco normativo y legal establecido por la Constitución Política de Nicaragua y las leyes relacionadas con la educación. Esto proporciona una base sólida para el funcionamiento y la gestión de los procesos en la institución. Existe una clasificación clara de los macroprocesos en estratégicos, claves y de apoyo. Esta clasificación permite una gestión efectiva de las actividades y recursos de la universidad, alineándolos con los niveles de gestión correspondientes.

Cada macroproceso cuenta con un responsable designado que se encarga de su implementación a nivel institucional. Esto garantiza una supervisión adecuada y una asignación de responsabilidades claras para cada proceso.

Los macroprocesos establecidos, como la gestión financiera, los recursos humanos, la gestión académica, entre otros, se relacionan entre sí y forman parte de un sistema integral de funcionamiento. Esta interrelación es crucial para lograr una gestión eficiente y efectiva a nivel institucional.

El cumplimiento de los criterios de gestión de calidad en FAREM-Estelí para cada uno de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua, requieren de una evaluación detallada y exhaustiva para determinar en qué medida se cumplen los criterios de gestión de calidad en cada macroproceso. Es importante realizar una evaluación integral que tome en cuenta los estándares establecidos a nivel institucional y las metas específicas de la facultad. Esta evaluación permitirá identificar las fortalezas y áreas de mejora en la gestión de calidad y tomar acciones para su optimización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almuiñas Rivero, J. L., y Galarza López, J. (2012). El proceso de planificación estratégica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 5(2), 72-97. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327515006.pdf>
- Araica Zepeda, R. (2023). Diseño de un Sistema de Gestión y Aseguramiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior de Nicaragua: Caso de una Universidad pública. [Tesis Doctoral]. UNAN-Managua. Obtenido de <https://repositorio.una.edu.ni/4702/1/RETNC10A659.pdf>
- Asamblea Nacional. (2006). Ley No. 582. Ley General de Educación. La Gaceta, Diario Oficial No. 150 del 03 de agosto del 2006. Nicaragua.
- Asamblea Nacional. (2011). Ley No. 704. Ley creadora del sistema nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo Nacional de evaluación y acreditación. La Gaceta, Diario Oficial No. 172 del 12 de septiembre del 2011. Nicaragua.
- Asamblea Nacional. (14 de Octubre de 2021). Ley de Reformas y Adiciones a la Ley N°. 704, Ley Creadora Del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. Obtenido de <https://www.leybook.com/doc/27010>
- Cárdenas Gómez, L., y Fecci Pérez, E. (2007). Propuesta de un modelo de gestión para PYMEs, centrado en la mejora continua. *Síntesis Tecnológica*, 3(2), 59-67. <https://doi.org/10.4206/sint.tecnol.2007.v3n2-02>
- García Fernández, M. (2016). *Efectos de la gestión de la calidad en la innovación y en los resultados operativos y financieros*. Universidad de Alicante. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64375/1/tesis\\_garcia\\_fernandez.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64375/1/tesis_garcia_fernandez.pdf)
- González-Aportela, O., Batista-Mainegra, A., y González Fernández-Larrea, M. (XXVII Edición de 2020). Sistema de gestión de la calidad del proceso de extensión universitaria, una experiencia en la Universidad de La Habana. *Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 105 - 134. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22458/caes.v11i2.3324>
- Hernández Castellón, J. A., y Zamora Díaz, W. J. (2020). Sistemas de gestión de la calidad: Una mejora en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Nicaragua. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 87-97. Obtenido de <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10694>
- Hernández Palma, H. G., Barrios Parejo, I., y Martínez Sierra, D. (2018). Gestión de la calidad: elemento clave para el desarrollo de las organizaciones. *Criterio Libre*, 179 -195. Obtenido de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriolibre/article/download/2130/1621/3243>
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). La educación superior gratuita en Nicaragua: logros del gobierno sandinista en 17 años. *Revista Soberanía*, 2(7), 38-47. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/CSMEB-RS-NO-7.pdf#page=38>
- Herrera Castrillo, C. J., y Hernández Muñoz, D. A. (2021). Enseñanza y aprendizaje de la Física y Matemática Superior en Tiempos de Pandemia. *Revista Multi-Ensayos*, 7(14), 2-8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v7i14.12000>
- Medina Herrera, M. d. (2015). *Sistemas de Gestión de la Calidad en los Centros Universitarios: Aproximación al Conocimiento de los Responsables de Calidad*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Obtenido de [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/18430/4/0727176\\_00000\\_0000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/18430/4/0727176_00000_0000.pdf)
- Medrano Chávez, R. A. (2021). *Gestión de la calidad en la Unidad de Educación Continua y Posgrado*

- (UECP) de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, Universidad Nacional Autónoma. UNAN Managua, FAREM Carazo. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/16521/1/16521.pdf>
- Orozco Inca, E. E., Jaya Escobar, A. I., Ramos Azcuy, F. J., y Guerra Bretaña, R. M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200019yscript=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200019yscript=sci_arttext)
- Orozco, S. (2021). *Componentes del Modelo Gestión de la Calidad: Una propuesta para la UNAN-Managua, Nicaragua*. Informe ejecutivo de Tesis Doctoral, UNAN-Managua.
- UNAN-Managua. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2029*. Editorial Universitaria UNAN-Managua. Obtenido de [https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/Plan\\_Desarrollo\\_Institucional\\_20-29.pdf](https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/Plan_Desarrollo_Institucional_20-29.pdf)
- UNAN-Managua. (2022). *Manual de Calidad | Sistema de Gestión de la Calidad UNAN-Managua MC-SGC-U-02*. UNAN.Managua.
- UNAN-Managua. (2022). *Responsables de procesos comparten avances en el Sistema de Gestión de la Calidad Universitaria*. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni/index.php/notas-informativas/responsables-de-procesos-comparten-avances-en-el-sistema-de-gestion-de-la-calidad-universitaria.odp>
- UNAN-Managua. (2023). *Dirección de Gestión de la Calidad Institucional*. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni>: <https://www.unan.edu.ni/index.php/direccion-de-gestion-de-la-calidad-institucional>
- Vallejo García, J. E. (2010). La gestión de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *[Teis Doctoral]*. Universidad de Málaga. Obtenido de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4616/TDR\\_VALLEJO\\_GARCIA.pdf?sequence=6](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4616/TDR_VALLEJO_GARCIA.pdf?sequence=6)

## El colibrí que quiso escribir una novela en la formación de lectores jóvenes

RECIBIDO

03/08/2024

## The hummingbird who wanted to write a novel in the formation of young readers

ACEPTADO

07/09/2024

**Cristhian Sarango**

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1303-7702>

[cgsarango@utpl.edu.ec](mailto:cgsarango@utpl.edu.ec)

### RESUMEN

Este ensayo literario tiene como objetivo analizar los principios de literatura infantil y juvenil en el desarrollo de la formación lectora, utilizando el libro de cuentos *El colibrí que quiso escribir una novela* de Carlos Carrión. A través de un análisis detallado, basado en el close reading y la metodología cualitativa, descriptiva y comparativa, se examina cómo Carrión emplea estos principios para impartir valores y lecciones morales a sus lectores. El hilo conductor gira en torno a un colibrí que aspira a escribir una novela, y durante este proceso, se tratan temas significativos como la creatividad, el esfuerzo y la perseverancia. Mediante el uso de recursos literarios, como la metáfora y la personificación, el libro logra captar la atención de los jóvenes lectores y estimular su imaginación. En conclusión, el libro cumple con los principios de la literatura infantil y juvenil, gracias a su lenguaje accesible y una trama cautivadora que resuena con su público objetivo.

### ABSTRACT

This literary essay aims to analyze the principles of children's and young adult literature in the development of reading formation, using the storybook *El colibrí que quiso escribir una novela* by Carlos Carrión. Through a detailed analysis, based on close reading and qualitative, descriptive, and comparative methodology, we examine how Carrión uses these principles to impart values and moral lessons to his readers. The common thread revolves around a hummingbird who aspires to write a novel, and during this process, significant themes such as creativity, effort and perseverance are addressed. Through the use of literary devices, such as metaphor and personification, the book manages to capture the attention of young readers and stimulate their imagination. In conclusion, the book complies with the principles of children's and young adult literature, thanks to its accessible language and a captivating plot that resonates with its target audience.

© 2024 Revista Multi-Ensayos.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### PALABRAS CLAVE

Literatura infantil y juvenil; Carlos Carrión; creatividad; técnicas literarias; educación moral y cívica.

### KEYWORDS

Children's literature; creativity; literary techniques; moral and civic education.

## INTRODUCCIÓN

*El colibrí que quiso escribir una novela*, una colección de cuentos del escritor ecuatoriano Carlos Carrión, consta de nueve relatos que exploran valores y enseñanzas morales. El autor tiene la intención de presentar estos conceptos a niños y jóvenes a través de sus obras. Los cuentos se centran en las maravillosas aventuras que surgen de la imaginación, así como en la bondad y la ternura características de la infancia. Los personajes principales de estos cuentos son niños, animales y adultos que, quizás sin darse cuenta, exhiben la inocencia y la curiosidad propias de los niños. Así que, tomando algunos postulados de la Literatura Infantil y Juvenil pretendemos mostrar la formación lectora que el autor trasmite en sus relatos.

En ese contexto, el objetivo principal de la competencia literaria es desarrollar estudiantes competentes en el uso de la lengua oral y escrita y fortalecer mecanismos específicos como la competencia lectora y el intertexto del lector. De esta manera, se busca que los estudiantes no solo sean capaces de comunicarse eficazmente, sino que también puedan interactuar de manera significativa con diversos textos literarios. Por lo que, según Mendoza Fillola (2010):

La Literatura Infantil y Juvenil es un conjunto de producciones de signo artístico literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias -también con producciones de otros códigos semióticos- a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural (s.p.).

La Literatura Infantil y Juvenil (en lo sucesivo LIJ) es una herramienta importante para la educación y el desarrollo de los niños y jóvenes, pero es necesario seleccionar o crear libros de alta calidad que cumplan con los estándares necesarios para lograr los objetivos educativos y de desarrollo de este público. El interés creciente en la LIJ se debe a su capacidad para fomentar la lectura y el aprendizaje en los niños y jóvenes. Además, los avances en la comprensión de la LIJ han llevado a la identificación de varios principios importantes para crear obras de calidad: creatividad, uso del lenguaje sencillo y la representación de la diversidad, etc.

Por lo tanto, se ha establecido que la creatividad es un elemento crucial en la LIJ, ya que esto puede hacer que la obra sea más interesante y estimulante para los niños y jóvenes. Además, el uso de lenguaje sencillo y accesible es importante para que los jóvenes puedan comprender y disfrutar la obra. También es esencial representar la diversidad, ya que esto puede ayudar a este grupo a comprender y apreciar las diferencias entre las personas.

Este ensayo utiliza el *close reading* y la metodología cualitativa, descriptiva y comparativa para examinar cómo Carrión<sup>1</sup> emplea los principios de Literatura Infantil y Juvenil para impartir valores y enseñanzas morales a sus lectores a través del libro *El colibrí que quiso escribir una novela*.

---

<sup>1</sup> Carlos Carrión, (Loja, Ecuador, 1944) escritor ecuatoriano. Autor de las novelas ¿Quién me ayuda a matar a mi mujer?, Una chica dormida en un caballo, La utopía en Madrid, La mantis religiosa, Un bacán en Nueva York, La ciudad que te perdí, Dos aves migratorias, La vedet de la calle Valverde, El tren de los amantes. Ha ganado varios premios literarios, entre ellos José de la Cuadra, Joaquín Gallegos Lara, Pablo Palacio, Miguel Riofrío, además finalista del premio Herralde.

## DESARROLLO

### Importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación lectora

La LIJ es un género literario que busca entretener, educar y transmitir valores a los lectores a través de historias. Según Rovira Collado (2011) "(...) la LIJ el medio para formar lectores competentes y que mantengan el hábito lector como una posibilidad de ocio fundamental" (p. 141). Para lograr estos objetivos, se deben considerar algunos principios importantes, como la representación de la diversidad cultural, social y étnica de la sociedad, la claridad en el lenguaje y estructura, la transmisión de valores positivos, la estimulación de la imaginación y la creatividad, y el entretenimiento. La LIJ debe adaptarse a la capacidad cognitiva y emocional de su público, y no debe ser simplista, sino accesible y atractiva. Además, puede abordar temas complejos para concientizar y prevenir problemas como la violencia, la discriminación y el acoso escolar.

La LIJ se sustenta en principios esenciales que garantizan su efectividad y atractivo para su público objetivo. Como señala Nikolajeva (2014), "A los personajes en las novelas para niños se les conceden facultades de diversas formas y se les permite operar en todos los niveles de desplazamiento" (p. 61). Esto les permitirá "(...) desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector, el leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos" (Vital Carrillo, s.p.).

La LIJ trasciende la mera diversión. Su diseño se basa en principios fundamentales que aseguran su efectividad y atractivo para su público, lo que indica una intención y un propósito específicos detrás de su creación. En la LIJ, los personajes suelen estar dotados de una variedad de habilidades, permitiéndoles explorar y experimentar en su entorno. Esta característica no solo añade atractivo a las historias, sino que también permite a los lectores entender y explorar su propio mundo. Por lo tanto, la LIJ no solo sirve como entretenimiento, sino que también juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo y educativo de los lectores jóvenes, reforzando la idea de que la literatura puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Es importante resaltar la función del docente. Este se convierte en una figura clave que puede animar a pensar y aprender. Por lo que, Sarango et al. (2021) menciona "(...) cabe recalcar el papel del docente, quien va a guiar el aprendizaje" (p. 68). Además, el educador tiene la responsabilidad de crear un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor, donde cada estudiante se sienta valorado y capaz de expresar sus ideas sin temor a la crítica.

Esto concuerda con lo aseverado por Arguellas (2009) cuando dice que "Los objetivos no son ni el libro ni la lectura, sino los seres humanos y su relación con los libros y la lectura, en una búsqueda de un mayor y mejor disfrute por la vida" (p. 77). Esta afirmación subraya la importancia de la lectura en nuestra vida cotidiana. Además, se enfatiza que esta relación con los libros y la lectura no solo mejora nuestra comprensión del mundo, sino que también nos permite explorar nuevas perspectivas y experiencias. La lectura se convierte en una herramienta poderosa que permite enriquecer la experiencia humana, aumentando la aptitud crítica.

Por otra parte, un punto importante es lo que menciona Pradelli (2013) cuando plantea que "La cuestión será reflexionar sobre cuáles son los espacios que transitamos al leer, y hacia dónde

podemos ir a partir de los textos escritos por otros, a dónde nos llevan las lecturas propias” (pp. 66-67). La reflexión anterior nos lleva a entender que la lectura no es solo un acto de consumo. En realidad, es un viaje de descubrimiento personal. Cada texto que leemos nos transporta a un nuevo territorio de pensamiento y experiencia. De esta manera, la lectura nos permite crecer y evolucionar como individuos, expandiendo constantemente nuestros horizontes y enriqueciendo nuestra comprensión del mundo.

La pregunta de cómo lograr que un estudiante se convierta en un buen lector es, sin duda, difícil de responder. Sin embargo, en nuestro intento por contribuir a este campo de conocimiento, proponemos las siguientes estrategias: relacionar una misma expresión, que comprende identificar las marcas lingüísticas a partir del contenido semántico de las expresiones; relacionar una expresión con otra diferente, que involucra realizar construcciones de un texto sobre otro, estableciendo conexiones entre diferentes textos; y completar espacios vacíos, que implica omitir cierta información en el texto, desafiando al lector a llenar los vacíos con su propia interpretación o conocimiento. Estas estrategias pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de lectura más profundas y a convertirse en lectores más competentes. Lo anteriormente dicho guarda relación con lo manifestado por Parodi (2010):

Estas estrategias ayudan a construir la representación esencial de los contenidos del texto; sin embargo, no son necesariamente procedimientos que desarrollan el aprendizaje a partir de textos. En otras palabras, es posible que un lector aprenda a leer ciertos contenidos mediante esas estrategias, pero no aseguran necesariamente procesos de aprendizaje... (p. 137).

Asimismo, es importante destacar que estas estrategias son solo una parte del proceso de aprendizaje. El verdadero aprendizaje se produce cuando el lector es capaz de integrar la información obtenida a través de la lectura en su propio marco de conocimientos y experiencias, permitiéndole así formar nuevas conexiones y comprensiones. Consecuentemente, se debe acompañar con una buena selección de libros, tal como señala Nodelman (2001):

Los niños reales pocas veces pueden ser descritos con generalizaciones acerca de las capacidades o los intereses que deben tener a edades específicas (...). La selección de libros que se orienta a partir del criterio de que niños de cierta edad no están listos para ellos es sumamente antipedagógico, ya que es una forma de evitar que los niños aprendan cosas que nosotros suponemos que desconocen.” (p. 160).

También, es crucial fomentar un ambiente de lectura positivo y estimulante. Los niños deben sentirse libres para explorar diferentes géneros y temas, y no deben ser limitados por las expectativas de los adultos sobre lo que deberían estar leyendo. La lectura debe ser una experiencia de descubrimiento y crecimiento personal, no una tarea o un requisito. Debemos permitir que los niños se enfrenten a nuevos desafíos y aprendan a su propio ritmo, en lugar de imponerles nuestras propias suposiciones y limitaciones.

Esto no solo mejora su comprensión y apreciación de la literatura, sino que también les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo que serán valiosas en todas las áreas de su vida. A ello se debe añadir la idea de Colomer (2010), los libros deben ser de calidad, pues estos

se basan en la comparación y la apreciación de sus distintos elementos:

En esta definición hay dos elementos: uno, la *historia*, define el material y objeto del relato. La narratología la define como una serie de acontecimientos enlazados de forma lógica en una estructura, sujetos a una cronología, inscritos en un espacio y causados o sufridos por personajes. El otro elemento, el *discurso*, se define como la manera en la que el lector se entera de la historia gracias al narrador... (p. 192).

La autora también señala “la importancia del lenguaje, el diálogo, el inicio de las narraciones, el final de las historias: aceptación de los problemas del protagonista, un final abierto, un final negativo o la mezcla de elementos de uno u otro tipo” (Cfr. pp. 193-198). Por lo que, la creatividad y la imaginación juegan un papel fundamental en la literatura infantil y juvenil, pues los libros no solo deben ser un reflejo de la realidad, sino también un medio para explorar mundos imaginarios y posibilidades infinitas.

Esto puede estimular la creatividad de los niños, permitiéndoles imaginar soluciones innovadoras a problemas, soñar con futuros alternativos y desarrollar una apreciación más profunda por el arte y la belleza. En última instancia, la literatura puede ser una herramienta poderosa para fomentar el pensamiento crítico y creativo, y para ayudar a los niños a entender y navegar el mundo que les rodea.

Elo implica que la LIJ debe incorporar y promover valores emergentes, como la habilidad para solucionar problemas, el diálogo moral, la adaptabilidad personal frente a cambios en el entorno, así como la imaginación, el sentido del humor y la capacidad para soñar y fantasear. Estos elementos están estrechamente vinculados a lo que Petit (2008) denomina “(...) acercarnos a él siempre está la posibilidad de leer recuerdos de infancia” (p. 86).

Por lo que, es importante que la LIJ promueva la empatía y la comprensión intercultural. Los libros pueden ser una ventana a diferentes culturas, tradiciones y formas de vida, ayudando a los niños a entender y apreciar la diversidad del mundo en el que viven. Esta exposición a una variedad de experiencias y perspectivas puede fomentar una mentalidad más abierta y tolerante, preparando a los niños para ser ciudadanos del mundo.

Todo ello se debe acompañarse con lo que menciona Colomer (2005) “Compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos” (p. 146). Los lectores aprenden a expresar sus ideas, escuchar y considerar las perspectivas de los demás, y a hacer conexiones entre diferentes textos e ideas. Estas son habilidades valiosas que se pueden aplicar más allá de la lectura, en todas las áreas de la vida.

Con esta breve conceptualización teórica ahora analizaremos el libro de cuentos *El colibrí que quiso escribir una novela* del escritor ecuatoriano Carlos Carrión (2019):

El libro en cuestión es una colección de nueve cuentos breves, cada uno explorando las aventuras de la imaginación, la bondad y la ternura característica de la infancia. Los cuentos, que abordan una variedad de temas y situaciones, son especialmente atractivos para los niños y jóvenes que

están empezando a leer. Además, los cuentos promueven valores positivos como la ilusión, el afecto y el respeto, fundamentales para el desarrollo de los menores. Los lectores encontrarán una variedad de personajes, desde niños hasta animales y adultos que mantienen su espíritu infantil, lo que les permite identificarse y aprender a ver el mundo desde diferentes perspectivas.

El estilo humorístico y delicado de la escritura de los cuentos es un punto destacable, ya que puede enriquecer la sensibilidad de los lectores, ayudándoles a apreciar la belleza y la poesía en las cosas simples de la vida. Los cuentos breves, con su variedad de personajes, permiten al autor explorar diversas situaciones y temas, resultando en una experiencia de lectura enriquecedora. El uso del humor y la sutileza en la escritura añade un atractivo adicional, haciendo la lectura aún más amena. A continuación, discutiremos los principios de LIJ presentes en este libro.

El personaje principal de la historia, un colibrí aspirante a novelista utiliza su imaginación para dar vida a un universo ficticio lleno de personajes y aventuras. A medida que interactúa con varios personajes, el colibrí reflexiona y mejora su obra, un proceso esencial en la creación literaria. La coherencia y claridad de su narrativa hacen que su obra sea comprensible y atractiva, especialmente para los lectores jóvenes que necesitan una narrativa clara y fácil de seguir.

A lo largo de la trama, el colibrí aprende lecciones valiosas sobre la amistad, la empatía y la solidaridad. La incorporación de estos valores en la literatura infantil y juvenil es crucial, ya que permite a los jóvenes lectores aprender y reflexionar sobre temas importantes. A continuación, se empieza con el análisis de los cuentos:

“El resucitador de pájaros”, es el primer cuento que nos presenta el autor. El mismo está protagonizado por Manuel, un niño huérfano que resucita pájaros. Dentro de la ficción narrativa se describe como el infante intenta revivir a su padre para no quedarse completamente solo. Así lo describe Carrión (2019):

Un martes, sin embargo, su padre le falló. Y, aunque por el hijo se levantaría incluso muerto y sepultado, fue, se metió en la cama y, al otro día, no se levantó. A prepararle el desayuno ni nada.

-¿Qué raro-dijo Manuel a las seis y cuarto-. ¡Papá no ha hecho sonar ningún mueble, ni un solo trasto en la cocina!

Se levantó entonces y fue a ver por qué no lo había hecho y lo halló muerto. Bocarriba y agarrotado en su cama como un pájaro herido por un rayo. Por culpa del alcohol. De la pena de la esposa. O sabe Dios por qué. Nada más verlo, Manuel supo en su corazón que estaba muerto; también por su palidez, frialdad y por la dureza de piedra de sus manos trabadas sobre el pecho. Pero a pesar de saberlo, lo remeció llorando

-Papacito, ¡levántate, por favor! -le dijo-. ¡Abre los ojos!

¡Ay cierto!, recordó de improviso que era, ni más ni menos, un resucitador de pájaros; de pájaros y otros animales pequeños, grandes no.

Este pasaje narrativo presenta un momento emotivo y trágico en la vida de Manuel y su relación con su padre. La muerte inesperada del padre mientras Manuel está en casa desencadena un conflicto interno en el hijo, debatiéndose entre la esperanza y la aceptación de la realidad. La narrativa está

impregnada de simbolismo y metáforas. La comparación del padre fallecido con un pájaro herido evoca una imagen vívida y desgarradora, transmitiendo la sensación de fragilidad y sorpresa ante la muerte. Además, el hecho de que Manuel intenta remover al padre muerto mientras llora y le suplica que se levante añade un toque de desesperación y negación ante la pérdida.

Manuel se retrata como alguien profundamente afectado por la muerte de su padre, lo cual se refleja en sus acciones y en su diálogo cargado de emotividad. Su papel como resucitador de pájaros agrega una capa adicional de simbolismo, sugiriendo probablemente su deseo de revivir a su padre o su lucha interna por encontrar una forma de lidiar con la pérdida. Como se decía en la explicación teórica la LIJ juega un papel importante en la transmisión de nuevos valores, uno de ellos la resiliencia.

El segundo cuento, titulado «Un alazán y muchísimos apaches», explora la temática de la crianza de los niños, enfocándose especialmente en la relación entre padres e hijos. El protagonista, un niño llamado Roque, posee un alazán de juguete. A través de la narrativa, el autor ilustra cómo Roque cuida y protege su juguete, reflejando su sentido de responsabilidad y amor hacia él. Además, se enfatiza la importancia de la comunicación entre padres e hijos. A continuación, se presenta un extracto del cuento:

Dos niños vecinos jugaban a papá y mamá. Sentados en la sala de la casa de la niña hablaban en voz baja para cuidar el sueño de su bebé hermoso que estaba en la cuna dormidito. El tema de la conversación era la fiesta del bautizó pensada para mayo.

(...) Eran casi las cinco de la tarde. La casa estaba rodeada de apaches porque era en el Oeste y los indios unos tipos bien fregados: hervían de plumas, flechas y malas pulgas; de modo que por quitame estas pajas odiaban de muerte a un cara pálida; tanto más a él que se había burlado de ellos tantas veces con su alazán de relámpago, capaz de llevar hasta tres jinetes sin perder velocidad ni belleza alguna (Carrión, 2019, pp. 25-26).

El fragmento describe a dos niños vecinos jugando a ser padres mientras planean una fiesta de bautizo para su hijo. Están sentados en la sala de la casa de la niña, cuidando a un bebé imaginario en su cuna. Sin embargo, el contexto cambia cuando se menciona que la casa está rodeada de apaches y se describe un juego de fantasía donde los niños se enfrentan a los indios en un entorno del Viejo Oeste. La narración mezcla la inocencia del juego infantil con elementos de fantasía y aventura, mostrando la imaginación activa de los niños.

La tercera historia, titulada «El detective de diez años», destaca como una de las más conmovedoras del libro. La trama trata sobre un niño que viaja en un autobús urbano con su abuela. Durante el viaje, el niño presencia un robo y reconoce al ladrón mientras sube a un autobús para escapar. A pesar de las repetidas advertencias de la abuela, el niño no pudo reprimir su pasión por la justicia y decidió denunciar al ladrón a la policía. Veamos como Carrión (2019) lo ilustra en el cuento:

A mitad del pasillo y de tanta incomodidad y calor y olor estaba sentado una abuela con un nieto a su lado. Indiferente a todo, el niño jugaba con un pedazo de palo triangular. Un pedazo de palo al que su imaginación convertía en un revólver, sin duda perfecto, y esa arma lo transportaba a otra edad, otro sitio y otros riesgos.

(...) Media cuadra después, la sirena de un patrullero detuvo al autobús y subieron un sargento dos policías con armas en las manos. Buscaban a un hombre que había matado a tiros a un mendigo y robado sus limosnas.

(...) ¿Cómo supo que era él? ¾le dijo el sargento a la anciana, al salir.

-Muy fácil, sargento. Él hizo así ¾la mano derecha de la abuela formó un revólver- y le disparó a mi nieto, Y si mató sin motivo alguno con un revólver de mentira, era seguro que mataría a un mendigo con uno de verdad con motivo del dinero, Además tenía la cara de malo que no podía con ella (pp. 31-33).

En el pasaje descrito, una abuela y su nieto comparten un viaje en autobús lleno de tensión e intriga. El nieto, sumergido en su mundo de fantasía, juega con un trozo de palo imaginándolo como un revólver. La trama se intensifica cuando la policía detiene el autobús en busca de un criminal. A pesar de la advertencia de su abuela, el niño, impulsado por su juego, simula un disparo hacia el hombre, quien resulta ser el sospechoso buscado. Este acto une la imaginación del niño con la cruda realidad del crimen, creando un giro intrigante en la historia. La abuela, con su aguda percepción y entendimiento de la naturaleza humana, deduce la culpabilidad del hombre. Al explicar al sargento, revela cómo las acciones de su nieto sirven como indicadores del carácter del sospechoso. Esta habilidad para interpretar las sutilezas del comportamiento humano añade profundidad al personaje de la abuela y complejidad a la narrativa.

El cuarto cuento titulado "La flecha que sabía demasiado" es una historia de aventuras que involucra elementos de fantasía y magia. A través de los personajes de Ricardo y el príncipe Roberto, el autor nos lleva a través de un mundo mágico en el que una flecha, aunque no tiene vida propia, es un personaje importante en la trama. Así nos describe Carrión (2019) los hechos:

Ricardo estaba preso en una jaula dentro de la cabaña de la bruja malvada. Mientras preparaba una olla de pociones mágicas, ella le ordenó vigilarlo a un cuervo hablantín.

En un descuido del pájaro, Ricardo extrajo una flecha escondida bajo su ropa; en otro descuido, le mostró a la flecha un orificio que había en el techo de la cabaña y le susurró algo al oído. En el tercer descuido del cuervo, la flecha salió de la jaula y echó a volar.

(...) De lejos se oía su fragor de bestia de fuego [dragón] y todos temblaban. Se había caído del castillo sobre cuyas almenas vivía como una gran gallina clueca en su gallinero al tiempo que vigilaba los días y las noches de la princesa. Por razón innominada, había amanecido más furiosa que nunca, pero imposibilitada para levantar el vuelo y seguir en las almenas. Quizá por esa frustración, quemaba y destruía todo con sus llamas, sus garras y enorme cola. El príncipe Roberto y su caballo se acercaron temerosos y, hasta contar diez, ya estuvieron con el cabello y crin chamuscados (pp. 37-39).

En esta escena llena de acción y fantasía, el protagonista Ricardo se encuentra cautivo en la cabaña de una bruja malvada. A pesar de estar vigilado por un cuervo parlante, Ricardo aprovecha un descuido para poner en marcha un ingenioso plan de escape. Sus movimientos cautelosos al esconder una flecha y su comunicación secreta con ella añaden un aire de suspenso y tensión. El momento en que la flecha sale volando de la jaula hacia el techo de la cabaña es visualmente impactante y vibrante.

La trama se intensifica con la aparición de un dragón que siembra el caos en los alrededores del castillo. Descrito como una bestia de fuego, su comportamiento destructivo eleva el nivel de peligro y urgencia. Finalmente, el príncipe Roberto y su caballo emergen como figuras valientes, dispuestos a enfrentarse al dragón. Su presencia no solo aumenta la intensidad de la escena, sino que también mantiene al lector en vilo por el desenlace de la historia.

La quinta historia, titulada “Buenas noches, soldado de bronce”, es el cuento más emotivo del libro, ya que explora el dolor y la pérdida. El relato sigue a Juanito, un niño profundamente afectado por la pérdida de su padre durante la guerra. A través de la narrativa vemos cómo Juanito idealiza a su padre a través de una estatua de bronce en un parque de la ciudad. Aunque el tema es serio, la historia tiene un tono tragicómico. Por un lado, se trata el doloroso proceso del duelo, y por otro, una situación humorística en la que Juanito interactúa con la estatua como si estuviera hablando con su padre. Así lo notamos en la ficción narrativa:

A causa de la guerra insaciable, que se lleva a tantos padres, Juanito había perdido al tuyo. (...) Una tarde en el parque de costumbre alzó a ver y allí estaba la estatua: una estatua más con las cuales quienes disponen las guerras pero no van nunca a ellas pretenden pagar tantas vidas perdidas en vano. Por pensar en los padres de los otros niños o en sí mismo Juanito no había visto nunca antes. Era un esbelto soldado de bronce mirando a la distancia. Estaba en posición de descanso con la culata del rifle apoyada en el suelo y la mano izquierda sosteniéndolo.

(...) Lo intento algunas veces hasta que, al fin, se encaramó en el pedestal, se agarró de las piernas de la estatua, se colocó de pie junto a ella y tocó su mano. Nunca había tocado una mano de bronce y le pareció demasiado dura. Una mano sin vida, pero tenía la ventaja sobre las humanas: no rehuía la suya.

(...) Un policía lo encontró un día trepado allí.

-Bájate, hijo -le ordenó-. Las estatuas solo son para mirarlas.

-Eso mismo estoy haciendo yo, solo que de bien cerquita (pp. 43-46).

Este relato presenta a Juanito, un niño que, tras perder a su padre en la guerra, halla consuelo en una estatua de soldado en un parque. La estatua, descrita como un símbolo de sacrificio y pérdida, profundiza el tema central del impacto devastador de la guerra en las familias. La narrativa subraya el contraste entre la solidez de la estatua de bronce y la vulnerabilidad de Juanito. Su anhelo de tocar la mano de la estatua simboliza su necesidad de conexión y la presencia de su padre ausente. Este gesto resalta la soledad y tristeza de Juanito, y su búsqueda de consuelo en su pérdida. Un encuentro con un policía lleva a una reflexión sobre el propósito de las estatuas. La reacción de Juanito evidencia su comprensión de su experiencia y su búsqueda de significado y consuelo en el arte y los símbolos que lo rodean.

El sexto cuento “El colibrí que quiere escribir una novela” cuenta la historia de amor de dos colibríes. Mientras se embarca en una aventura para escribir una novela, un colibrí macho conoce a una hembra y, cuando se enamora de ella, su mundo cambia. Carlos Carrión (2019) lo describe así:

Soy un colibrí y hago lo que no hace nadie, presumió. Soy el ave más pequeña de la tierra, tengo bellos colores tornasolados, olfato, vista y gusto soberbios. Como si fuera poco, muevo mis alas a velocidad relampagueante, me mantengo en el aire como si estuviera en tierra firme; no solo

para librar el néctar de una flor, sino para describir las parábolas de vuelo más vertiginosas y atrevidas por el único gozo de volar.

(...) ¡Qué historia y qué inicio más tontos, dios santo!

(...) De pronto se posó en su propia ramita una hembra pequeñísima, pero muy bella, irresistiblemente bella, irresistiblemente bella. El colibrí no tenía aun pareja y había pensado que sería muy arduo conseguir una.

Volvió en un instante con una flor roja en el pico. Era una flor roja breve y delicada como hecha de gotitas de sangre de belleza. La hembra abrió unos ojos inmensos. ¡Qué lindo es! (pp.51-54).

Este fragmento comienza con un tono humorístico y crítico, capturando la atención del lector. La exclamación inicial del narrador establece un tono irónico y autoconsciente, invitando al lector a cuestionar las expectativas y adoptar una actitud lúdica hacia la narrativa. La historia luego se sumerge en una descripción poética de un encuentro entre el colibrí protagonista y una hembra. La hembra colibrí es descrita como de belleza irresistible, y la imagen de la flor roja en su pico añade un toque de romanticismo al relato. La imagen de la flor crea una imagen impactante que subraya la importancia del encuentro para el colibrí protagonista. Cuando la hembra recibe la flor y exclama «¡Qué lindo es!», mostrando su interés, añadiendo un toque de ternura y complicidad a la escena.

El séptimo cuento, «Un superhéroe supertonto», es una narración humorística que sigue las desventuras de un superhéroe notablemente inepto. A pesar de sus mejores intenciones, a menudo termina exacerbando los problemas que intenta resolver. Este cuento ofrece una crítica irónica al género de superhéroes y a la sociedad en su conjunto, destacando la tendencia de las personas a buscar soluciones rápidas y fáciles a sus problemas, sin considerar si estas soluciones son efectivas o si pudieran empeorar la situación. El autor lo relata de la siguiente forma:

Era un tonto el Súper. Tontísimo. Y fuerte, eso sí; fuertote no solo. Por los súper poderes. Y comedido, claro, como todo superhéroe. Le tocaba apagar un incendio de una casa iba y la destruía; en vez de salvarla de las llamas. Por la fuerza de sus soplos, por lo tonto que era, Y lo fuerte. Si no contagiaba con llamas a una casa vecina o una dos, claro.

(...) En la ciudad robaban un banco unos ladrones armados y equipados. Lo llamaban e iba y agarraba al gerente, en vez de a los ladrones, al subgerente, el tonto. O hecho el tonto. Cosa que más bien daba iras verlo. Pedirle ayuda. Todo. Al Súper (pp. 59-60).

La octava historia, «Salomón, una anciana salomónica», sigue la vida de Matilde, una anciana sabia dedicada a resolver los problemas de su comunidad. Un ejemplo importante es cuando interviene en un conflicto entre Pedro y Pablo, cuya vaca muere misteriosamente, complicando la división de sus bienes. Gracias a su sabiduría y experiencia, Matilde no sólo se convierte en una figura autorizada y respetada en la sociedad, sino que se vuelve indispensable. Su capacidad para mediar en conflictos y su voluntad de ayudar a los demás, incluso en las situaciones más difíciles, la convirtieron en una figura inspiradora. Su impacto va más allá de la resolución de problemas e inspira a los miembros de la comunidad a ser más comprensivos y cooperativos. La historia de Matilda nos recuerda el valor de la sabiduría y la empatía para construir comunidades fuertes y unidas. Veamos, a continuación, el siguiente ejemplo:

En El Tablón había comisario y policías: el Ronco y los dos chapas desteñidos a su mando, claro; pero la autoridad real no era él ni los uniformados: era la Matilde. La Matilde Sarango: vieja, enorme, temida y respetada como un dios, a pesar de su pobreza y modesta casita a la orilla del río. Garrote en mano siempre o escondido entre los pliegues de la falda, tan vieja y arrugada como ella. Un garrote despiadado, eso sí; mejor dicho justiciero de toda justicia. Y sabio porque acertaba siempre.

(...) El sábado hubo El Tablón un alboroto, temprano aún. A las seis. Todavía oscuro. La vaca de dos hermanos Soto, extraviada desde hace una semana junto a su ternero, había sido encontrada; ambos muertos, eso sí. La cosa era que Pedro ordeñaba tres días y Pablo, otros tres y vendía la leche. Y la vaca con su cría se había extraviado y muerto en los días de Pablo. De ahí entonces la reclamación de Pedro: quería su mitad intacta.

(...) La Matilde entonces se acercó. Callada. Vieja. Salomónica. Se acercó a la hedentina y moscas sin taparse la nariz ni nada. Desprendió los cuernos de la vaca con un par de garrotazos fuertes cerca de su punta, los trajo y se los entregó a Pedro. Toma. Los cuernos.

Y a Pablo: ¡pam!, un garrotazo.

Salomónicamente (Carrión, 2019, pp. 67-70).

El último cuento "Asaltante de bancos a la carta". Esta historia narra las aventuras de un vagabundo que intenta robar el banco del pueblo. Así lo muestra Carrión (2019) "No era tan inteligente que digamos; pero vago, eso sí. Mejor dicho no hacía nada de nada y vivía de eso. Porque, claro, tenía cara para ir a pedir limosna sin que estuviera manco ni cojo ni ciego ni nada" (p. 73). Sin, embargo, traza un plan para robar un banco:

"Un jueves sin embargo nos salió a vagabundear (...). Había encontrado un palo y se quedó en casa pelándolo y labrándolo con la navaja (...) Parece un arma -dijo-. Un rifle (...). Cogió puntería y todo.

-¡Regio para asaltar un banco! -Exclamó asombrado de sí mismo (Carrión, 2019, pp. 76-77).

La cita presenta a un personaje con un espíritu aventurero y una gran imaginación, que un día decide vagabundear y encuentra un palo que talla hasta que toma la forma de un rifle. Esta acción juega a un rol de asaltante de bancos. La referencia tiene un tono lúdico y humorístico, con el personaje asombrado de su propia imaginación y habilidad para crear un arma a partir de un simple palo. Pero su osadía termina de una manera cómica:

"(...) Lo tuvo delante; pero, en vez de pedirle limosna, encañonó al guardia con el rifle que sacó de la nada y le dijo ¡manos arriba!

-¿Qué dices? -dijo el guardia con su metralleta aún desprevenida, aún incrédula.

La pregunta desconcertó al asaltante.

-¡Qué esto es un asalto, guardia de mierda! -repitió con coraje-. ¡Y manos arriba o te doy un palazo!

Y, como el guardia se echó a reír, se lo dio (Carrión, 2019, p. 80).

Todos los cuentos están escritos con un "profundo sentido del humor, a veces, un poco negro fiel al estilo de los filmes ingleses del siglo XIX" (Serrano, 2018, p. 421), todo ello, desde luego, con tintes moralizantes. Su tenacidad para narrar las cosas, incluso "las más burdas y hacerlo de forma

chispeante y directa. La libertad para incluir el mundo de la realidad en la ficción y viceversa” (Sarango, 2022, p. 130).

Por otro lado, el tema sentimental le da una fuerza y unidad temática al libro de cuentos, lo que provoca una resiliencia en el lector. A más de que, el texto tiene una infinidad de referencias intertextuales, desde aspectos bíblicos muy atípicos, tal es el caso del evangelio de Juan<sup>2</sup>, hasta la aproximación a lo desagradable, fiel al estilo de Edgar Allan Poe. Por otro lado, Carlos Carrión quiere que el lector participe en el juego literario casi como cómplice, fiel a estilo de Julio Cortázar.

## CONCLUSIONES

El libro en cuestión es una colección de nueve cuentos breves que exploran temas de imaginación, bondad y ternura característicos de la infancia. Estos cuentos son especialmente atractivos para niños y jóvenes que están comenzando a leer, ya que promueven valores positivos como la ilusión, el afecto y el respeto, fundamentales para su desarrollo. La variedad de personajes, que incluye desde niños hasta animales y adultos con espíritu infantil, permite a los lectores identificarse y ver el mundo desde diferentes perspectivas.

Este libro de cuentos despierta una serie de risas al leer sus páginas. Asimismo, a través de su lectura nos sumergimos cognoscitivamente en el dolor y sufrimiento que padecen sus personajes, en mucho de los casos niños; en este caso, podemos apreciar ese episodio, cuando leemos el cuento “Buenas noches, soldado de bronce”; el desparpajo de atestiguar situaciones jocosas que nos recuerdan nuestra niñez y adolescencia tal es el caso de los cuentos: “Un superhéroe supertonto” y “Asaltante de bancos a la carta”. Pero, también, nos permite comprender el desamparo y abandono que viven muchos niños huérfanos, esto se describe en el cuento “El resucitador de pájaros”.

El estilo humorístico y delicado de la escritura de los cuentos es importante, ya que enriquece la sensibilidad de los lectores, ayudándolos a apreciar la belleza y la poesía en las cosas simples de la vida. Los cuentos breves, con su diversidad de personajes y situaciones, ofrecen una experiencia de lectura enriquecedora. El uso del humor y la sutileza en la escritura añade un atractivo adicional, haciendo que la lectura sea aún más amena.

Finalmente, otro aspecto fundamental es la parte pedagógica, didáctica y moralizante del libro. Carlos Carrión, nos da a conocer como situaciones del diario vivir se pueden convertir en enseñanzas. Por otro lado, estos cuentos también nos invitan a reflexionar sobre las múltiples dificultades de la vida y, sobre todo, a ser resilientes.

---

<sup>2</sup> Hay una clara referencia al evangelio de San Juan, capítulo 11, versículos del 43-45, en el cual se habla de la resurrección de Lázaro.

## REFERENCIAS

- Argüelles, J. (2009). *Si quieres lee*. Fórcola Ediciones. <https://forcolaediciones.com/producto/si-quieres-lee/>
- Carrión, C. (2019). *El colibrí que quiso escribir una novela*. Loja, Ecuador: Editorial SK Juvenil. <https://visorweb.utpl.edu.ec/library/publication/el-colibri-que-quiso-escribir-una-novela-cuentos-para-ninos-de-cualquier-edad>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de la Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9789681671778/F>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2da. edición ampliada) Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/libro/introduccion-a-la-literatura-infantil-y-juvenil-actual>
- Mendoza Fillola, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html)
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. (I. Padilla, Trad.). Fondo de Cultura Económica México. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071616586/F>
- Nodelman, P. (2001). Todos somos censores. En *Un encuentro con la crítica y los libros para niños. Antología* (pp. 155-168). Banco del Libro. Colección-Clave.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. (D. Luz Sánchez, Trad.). Océano Travesía.
- Pradelli, Á. (2013). *El sentido de la lectura*. Editorial Paidós.
- Rovira Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (7), 137-151. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.11](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.11)
- Sarango, C. (2022). El sujeto migrante en La ciudad que te perdió de Carlos Carrión. *Ciencia E Interculturalidad*, 30 (01), 128-137. <https://doi.org/10.5377/rci.v30i01.14266>
- Sarango, C., Cueva, M., & González, L. (2021). Los talleres de lectura creativa y su incidencia en los procesos de lectoescritura. En Agencia Nacional de Investigación Educativa (Eds.), *Investigación educativa en el Ecuador. Volumen 1* (pp. 65-74). Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Serrano, R. (2018). Estética del humor en la novela de Carlos Carrión Figueroa. *Revista Anales*, 1 (376), 419-435. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1883/1782>
- Vital Carrillo, M. (2017). La lectura y su importancia en la adolescencia. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4, 5* (10). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/2579>

## Concepción del lenguaje desde los paradigmas científicos

RECIBIDO

03/01/2024

## Conception of language from scientific paradigms

ACEPTADO

31/05/2024

**Karely Dayana González Sequeira**

Universidad Nacional Agraria, Nicaragua

<https://orcid.org/0000-0002-6029-2725>

[lazaruzherr@yahoo.com](mailto:lazaruzherr@yahoo.com)

### RESUMEN

El lenguaje ha sido un fenómeno causante de interrogantes. Las ciencias cognitivas han generado una variedad de teorías sobre su naturaleza, propósito y métodos para su estudio. La ontología del lenguaje sostiene que este no solo describe la realidad, sino también la moldea, transforma y posiciona ante el mundo. Además, según la postura epistemológica adoptada, el enfoque investigativo del fenómeno varía. Esto implica que cada perspectiva teórica aporta una comprensión diferente sobre la función y estructura de la lengua. En consecuencia, el objetivo de este ensayo descriptivo es describir las principales concepciones teóricas entorno a la concepción del lenguaje según los principales paradigmas científicos. Aunque, estos últimos son numerosos, en este ensayo, se abordan los más conocidos: pensamiento griego, empirismo, racionalismo, positivismo, racionalismo crítico, teoría crítica, fenomenología, hermenéutica y la complejidad. Se concluye que aún el concepto del lenguaje está en una constante evolución y redefinición.

### PALABRAS CLAVE

Lingüística; teorías; epistemología; lenguaje; filosofía.



## ABSTRACT

Language has been a phenomenon that has caused many questions. Cognitive sciences have generated a variety of theories about its nature, purpose and methods for its study. The ontology of language maintains that language not only describes reality, but also shapes, transforms and positions it before the world. Furthermore, depending on the epistemological stance adopted, the research approach to the phenomenon varies. This implies that each theoretical perspective provides a different understanding of the function and structure of language. Consequently, the aim of this descriptive essay is to describe the main theoretical conceptions of language according to the main scientific paradigms. Although the latter are numerous, this essay deals with the best-known ones: Greek thought, empiricism, rationalism, positivism, critical rationalism, critical theory, phenomenology, hermeneutics and complexity. It is concluded that the concept of language is still in constant evolution and redefinition.

## KEYWORDS

Linguistics; theories; epistemology; language; philosophy.

## INTRODUCCIÓN

La cosmovisión, la interpretación de los hechos o incluso, las ideas escatológicas, han variado según los consensos sociales, políticos y científicos. El conocimiento ha pugnado entre abordar los fenómenos desde las antinomias racionalismo - empirismo, materialismo - idealismo. Dichas premisas son la esencia de la evolución del pensamiento filosófico y génesis de los principales paradigmas como el positivismo, la fenomenología, el racionalismo crítico que ha trastocado la postura epistemológica en teorías lingüísticas tales como el estructuralismo, el funcionalismo y el sociocrítico<sup>1</sup>. Sin embargo, todos ellos tienen un eje conceptual que los diferencia o los complementa. Para ello, este ensayo descriptivo realiza un recorrido teórico referente a las principales concepciones sobre el lenguaje según algunos paradigmas científicos: el positivismo, empirismo, racionalismo, racionalismo crítico, fenomenología, hermenéutica, teoría crítica y paradigma de la complejidad. Asimismo, se describen ciertas ideas sobre el fenómeno surgidas por Platón, Aristóteles y la escuela medieval de Port Royal.

## DESARROLLO

### El pensamiento grecolatino y el lenguaje

Las primeras ideas ontológicas sobre el lenguaje abogan por considerar a la palabra como elemento mágico, entre ellos: los sumerios, asirios, los nahuas, presocráticos, egipcios, órficos y los pitagóricos. Todos ellos postularon los indicios de una epistemología lingüística aún lejos de considerarse ciencia en el sentido estricto. Para los egipcios, por ejemplo, la naturaleza del lenguaje es la esencia y el orden del cosmos, emitirlos o comprenderlos es acceder a un conocimiento trascendente. En ese sentido, los nombres poseían una carga mágica, capaz de alterar la realidad, conocerlos era entrar en comunión con una fuerza trascendente que, al trasladarse a la escritura mantenía su cualidad (Fauquié, 1993). Este solo era comprendido por los sacerdotes, lo que

<sup>1</sup> El estructuralismo, el funcionalismo y el sociocrítico son corrientes lingüísticas surgidas en el siglo XX, el primero centra en el estudio de la estructura del sistema lingüístico, el segundo al uso del lenguaje en contextos específicos, y el tercero a la reflexión crítica de la justicia social a través del lenguaje.

generó la creencia en textos sagrados o mágicos, como el Libro de los muertos, el Papiro Salt, los textos en pirámides, todos ellos ocultos al público y reservados para los iniciados (Robledo, 2005). Dicho de otra forma, para los individuos dedicados al estudio de las prácticas religiosas como los sacerdotes, sacerdotisas, nobles, reyes, quienes, a través de ritos iniciáticos, accedían a un conocimiento místico.

Por otro lado, en los griegos, prevalecieron las discusiones sobre la capacidad del lenguaje para comunicar la verdad de las ideas. Platón, lo considera incapaz, mientras que Aristóteles reflexiona en su "Retórica" que puede transmitir tanto verdades como falsedades. De esas posturas, se suscitó la preocupación por los nombres de *las cosas*. Surgieron dos vertientes: la primera fue la convencional, que considera que los nombres son convenciones, y la segunda la naturalista que afirma la relación del lenguaje con su naturaleza.

Ejemplo de ello se observa en el "Crátilo" de Platón a voz de Hermógenes, quien representa la postura convencionalista: "yo puedo llamar cada cosa con una denominación que yo he dado, y tú con otra que tú por tu parte has dado. Así veo también que cada una de las ciudades tiene puestas denominaciones de forma particular" (Platón, 385d, p. 123) así Hermógenes ilustra que no hay una relación de los nombres con su naturaleza, pues en cada contexto existen variaciones léxicas para un mismo objeto, lo que puede observarse un inicio de lo que sería, siglos más tarde, la Dialectología. A medida que el diálogo avanza sostiene que la etimología (método del cual se fundamenta la discusión) de algunos nombres no concuerda con las características físicas o morales de los sujetos.

Por otro lado, defensa del orden natural se evidencia también en el personaje de Crátilo, quien afirma la relación entre los nombres y la naturaleza. Dicha vinculación le adjudica al lenguaje la admisibilidad como medio para acceder a la verdad, Crátilo: "A mí me parece que la de enseñar, Sócrates; y es completamente evidente que quien conoce las denominaciones, conoce también las cosas" (Platón, 435d, p.283), el nombre es entonces un ejercicio de y en pro de la sabiduría además "considera al nombre como una imitación, pero no cualquier imitación, sino la imitación que el alma hace de lo inteligible numérico; por eso es algo natural, porque comunica la verdad y la sabiduría del mundo inteligible" (Flórez, 2009, p. 44). La funcionalidad de los nombres y del lenguaje en general, en ese sentido, es un medio para alcanzar y transmitir el conocimiento, cultivarlo era considerado propio de los sabios. En ese sentido se encuentra un enfoque mentalista porque asume una vinculación objetiva entre los nombres y las cosas porque asume que las verdades son inmutables (Oliveira, Costa y Gayoso, 2021). No obstante, Platón en su libro no resuelve de forma definitiva el asunto pues ni su método etimológico, ni su visión del *ser en las cosas* lograron una conclusión taxativa.

Es de agregar que, los convencionalistas plantean una relación de arbitrariedad respecto al significado-significante, producto de la costumbre, la creatividad y el azar. Entre ellos, Aristóteles en su *De interpretatione* afirma la convencionalidad del nombre y la define: "por convención <quiere decir> que ninguno de los nombres lo es por naturaleza, sino solo cuando se convierte en símbolo" (Aristóteles, 16a, p.30) agrega que los nombres no son los mismos para todos, pero comparten el significado en común. Por lo tanto, el significado es lo que debe comprenderse y no el nombre, pues este varía. Sin embargo, Aristóteles "no acude a la convención para explicar el origen de las

palabras, pero tampoco lo hace únicamente para dar cuenta de su funcionamiento, sino, ante todo, de su ser” (Araos, 2026, p.134) así el convencionalismo aristotélico es de carácter ontológico porque se interesa por preguntar la naturaleza y significado de los nombres, lo que deriva a la concepción gnoseológica del lenguaje como símbolo del ser y la razón.

Esta dicotomía perdurará y dará paso a indagar el lenguaje desde una evaluación apofántica, así como también desde su función social en las Polis (Flórez, 2009), aspecto propio de la retórica aristotélica. Es decir, el lenguaje no solo fue concebido como vía para alcanzar y transmitir conocimiento o símbolo del ser, sino también para ejercer la persuasión de las masas. El rol social, propició el florecimiento del debate público, y generó el auge de los tratados retóricos. Esto generó categorías epistemológicas como el *ethos*, *logos* y *pathos*, que son utilizados actualmente en el Análisis Crítico del Discurso por teóricos como D. Maingueneau, R. Amossy y P. Charaudeau. Estas categorías se vinculan estrechamente con el paradigma sociocrítico, que busca analizar las relaciones de poder generadas por las convenciones lingüísticas. De ahí, se puede observar, que en el pensamiento griego se encuentran las bases del enfoque realista (determinar la verdad o falsedad), mentalista (relación objeto-significado) y pragmático (social) del lenguaje (Oliveira, Costa y Gayoso, 2021).

### **Edad media - Renacimiento**

En la edad media predomina el pensamiento escolástico<sup>2</sup> en su intento de converger la fe y la razón. Los postulados epistemológicos, en esta etapa, son continuación de las ideas griegas en particular, la defensa del lenguaje para manifestar la verdad o la falsedad, asimismo, prevaleció también el análisis del signo. San Agustín define este último como “la cosa que, además de las especies que da a conocer a los sentidos, hace pensar en otra cosa distinta de ella misma” (San Agustín en *De Doctrina Christiana* según Beuchot, 1981, p.13) es decir, San Agustín considera al signo según su carácter sustitutivo porque genera en la mente algo diferente a lo que es, ya sea un sentimiento o una idea.

Así los divide en los signos naturales (los que existen de manera universal como el humo) y los arbitrarios (establecidos por convención). Además, filosofa, a través de analogías teológicas, la dicotomía significado- significante: “el sonido es como un cuerpo, el pensamiento es como un alma. [...] las sílabas se suceden, unas precediendo y otras siguiendo, [...] el pensamiento permanece en mi corazón, y para que esté también en tu corazón busco el sonido como vehículo” [San Agustín en Figueroa 2007, p. 43]. En el enunciado se observa el carácter lineal del lenguaje al denotar que las sílabas necesitan de otras para adquirir un sentido, el énfasis en el sonido se relaciona con lo que sería el significante de Saussure. También es de notar que San Agustín enmarca la necesidad de movilizar el pensamiento de corazón a corazón, en otras palabras, considera al lenguaje como un vehículo para influir en el ser (igual que la retórica griega), en este caso entablar la doctrina cristiana.

La concepción instrumentalista del lenguaje para expresar verdades metafísicas y teológicas conllevó una serie de postulados ontológicos sobre las relaciones del significado, como lo hizo San Anselmo de Canterbury. Él reflexiona sobre la significación, apelación y suposición entre las

<sup>2</sup> El pensamiento escolástico es una corriente filosófica y teológica surgida en la Europa medieval durante los siglos XI al XIV. Pretende armonizar la fe cristiana con la razón y utilizaban la lógica y dialéctica para tal fin.

palabras y los conceptos que representan, así considera al *substantivo*, como aquello que denota y connota una *substancia* y al adjetivo como una cualidad que apela a la sustancia (Beuchot, 1981). Igualmente, Pedro Abelardo se insertó en esa línea y plantea que el significado de las palabras implica generar una intelección en los sujetos y referenciar al objeto mismo, de esa forma, aunque las palabras o sonidos cambian de un idioma a otro la intelección será invariable. Asimismo, Guillermo de Ockham propone que la significación de los signos tiene carácter proposicional, así deben relacionarse en términos de suposición, es decir, que la verdad del ser está basada en supuestos imbricados y no por él mismo (Valdivia, 1993). Por ejemplo, el enunciado “Juan es pequeño” corresponde a una suposición personal en el que Juan refiere a un sujeto existente cuya coincidencia supositiva es verdadera, más no aplicable en términos universales, en este caso a todos los sujetos que se llamen Juan.

Dichas ideas fueron continuadas por las figuras de Tomás de Erfurt y Roger Bacon en la llamada “Gramática especulativa” que pretende comprender el significado profundo y metafísico de las estructuras y reglas gramaticales de ahí el término latino “speculum”, que significa “espejo” o “reflejo”. Estos pensadores comenzaron a formular los postulados de una gramática universal con aspiraciones de unificar el lenguaje (Rojas, 2004). Ellos postulan reflexiones acerca de cómo los signos se corresponden con objetos reales y cómo a la vez son construcciones mentales. Para conseguir una relación mente-lenguaje Tomás de Erfurt atribuye a cada categoría sintáctica un *modus significandi* respecto a otra categoría sintáctica lo que genera una estructura congruente, además de relacionar las categorías sintácticas con categorías ontológicas: nombre propio-sustancia, adjetivos-cualidades, verbos- acciones y pasiones (Beuchot, 1981) esta vinculación sería producto de una forma de interpretación mental (*modus intelligendi*).

Como se muestra, las mayores preocupaciones de la época se basaban en dilucidar la naturaleza de las cosas, cómo se representan y cómo se significan mentalmente. Además, para llegar a tales conclusiones se utilizaba la lógica como el método principal, mediante proposiciones, analogías, silogismos o comparaciones.

### **Empirismo y racionalismo: Wilkins y Port Royal**

Con la instauración del Renacimiento, se generó un punto de inflexión histórico donde convergen las ideas grecolatinas y árabes. Así se plasmaron cuatro tópicos ontológicos: la experiencia como criterio de verdad, la naturaleza como independiente al pensamiento, la búsqueda de un método y la creación de leyes universales (De la Garza, 2018). De esa manera el empirismo y el racionalismo fueron dos visiones coexistentes en el siglo XVII, ambas antagónicas.

Esta dualidad epistemológica permeó a la filosofía del lenguaje en dos figuras: Wilkins, empirista que intentó crear un lenguaje que refleje la realidad, y la escuela de Port Royal, de carácter racionalista que plantea la relación del lenguaje con el pensamiento (Laborda, 1981). Los modistas de Port Royal parten de definir la gramática como instrumento del pensamiento a través de los signos para construir un discurso (Álvarez, 2015) por ello, plantean que todos los seres humanos, independientemente del idioma, realizan un mismo proceso de comunicación porque “la mente abstrae *los modi essendi* de las cosas, los considera como *modi intelligendi*, y el lenguaje

permite que dichas abstracciones puedan ser comunicadas por medio de los *modi significandi*<sup>3</sup> (Robins, 1967/2000, p.135). En otras palabras, las propiedades de los objetos son el resultado de una interpretación mental tanto del significado como de los sonidos orales. Este, por ser un procedimiento de naturaleza biológica-cognitiva, no tiene como factor causal el idioma en sí mismo. Lo anterior llevó a los modistas el plantear que la oración es la estructura universal del pensamiento, compuesta también de características universales como lo fonológico, morfológico y sintáctico (Álvarez, 1987).

Por otro lado, Jhon Wilkins considera que el lenguaje es producto de las convenciones sociales, además, es impreciso por la heterogeneidad lingüística, polisemias y por eso crea un lenguaje que, según él, combina lo real y lo filosófico desde la observación y la rigurosidad metodológica (Laborda, 1981). Su obra famosa *An Essay Towards a Real Character and a Philosophical Language* propone una estructura gramatical universal compuesta por 40 géneros que desde una óptima atomista se subdividen fractalmente en diferentes, especies hasta llegar a la sílaba (Borges, 1952) estos reflejarían la construcción esquemática del mundo, así incluyó relaciones sociales, conceptos abstractos, animales naturales y ficticios y demás. Un ejemplo es “el carácter «padre», *Co* representa la relación económica, *b* y *a* las dos subdivisiones, consanguinidad y ascendente directo respectivamente, donde *Coba*, progenitor, y la adición de *ra* para los varones da *Cobara* (probablemente [kobara]), padre” (Robinson, 1967/200, p.169-170). Afirmaba que la aplicación de sus principios estructurales generaría un idioma artificial que podría ser adquirido y utilizado como un idioma mundial de forma oral y escrita, por lo que también creó su propio sistema fonético. Sin embargo, esta idea con matices de unificación idiomática y religiosa no se logró concretar, pero continuó en lo referente a la encriptología<sup>4</sup>.

Las preocupaciones lingüísticas de esta época fueron propias del contexto, la necesidad de unificación lingüística ante las variantes latinas, el rescate de las preocupaciones griegas y de la búsqueda en la rigurosidad de un método, conllevó al análisis ontológico de las categorías gramaticales y su relación con la realidad, lo que generó la proliferación del abordaje gramatical y el uso de la lógica.

## Positivismo

El positivismo es un paradigma interesado por el estudio de los fenómenos “positivos” es decir, aquellos observables y verificables que, a través del método hipotético-deductivo, formula leyes universales. Fue el paradigma dominante del siglo XIX y aportó avances a las ciencias naturales, la sociología, la hermenéutica y al marxismo (De la Garza, 2018). En su intento por formalizar a las ciencias del lenguaje, bajo la hegemonía positivista, los lingüistas crearon el paradigma estructuralista (Bunge, 1983) cuyos principales representantes fueron: Ferdinand de Saussure, los Formalistas rusos, Leonard Bloomfield, Claude Lévi-Strauss quienes se preocuparon por analizar el aspecto factual del lenguaje a través de las estructuras lingüísticas.

Consideran al fenómeno como un sistema de elementos que forman una estructura el cual contiene reglas de organización para alcanzar un sentido. En ese sentido el lenguaje deja de

3 M. Vázquez (1995) los define: “la facultad de ser de las cosas (modus essendi), la facultad del entendimiento humano (modus intelligendi) y la facultad de “consignificar” (modus significandi)” (p.188)

4 Wilkins escribió sistemas de cifrado en su obra “Mercurio, o el Mensajero Secreto y Rápido”

ser considerado como substancia y don divino y se contempla como estructura “multiforme y heteróclita” que implica lo físico, cognitivo, individual y social (De Saussure 1955). Se postula que el significado en el lenguaje humano es resultado de convenciones compartidas dentro de una comunidad lingüística, en lugar de ser determinado por alguna relación inherente entre los signos lingüísticos y su significado. En consecuencia, sostiene que los signos son arbitrarios, es decir que no tienen una relación natural entre su forma o sonido.

Asimismo, en su teoría, propone el denominado relativismo lingüístico, que considera que los sistemas lingüísticos no se pueden evaluar por medio de un único estándar, porque el lenguaje está influenciado por la cultura, la sociedad y la historia. Así delimita que el objeto de estudio de la lingüística no es tanto al lenguaje, sino a la lengua y la define como “la parte social del lenguaje” (Saussure, 1955, p. 42) de esa forma se propone estudiar la articulación de sus unidades significativas desde sus contextos.

En esa misma línea, el Positivismo Lógico en su pluralidad de pensadores, generó discusiones en la llamada filosofía analítica del lenguaje<sup>5</sup>, a través de Fregel, Russell y Wittgenstein (quien contribuyó al giro pragmático del lenguaje), todos ellos insertos en una filosofía analítica que recurre a la lógica y proposiciones apofánticas. Los dos primeros reflexionaron sobre el signo, el primero desconfiaba del lenguaje como reflejo de la realidad por lo que propuso la Conceptografía como alternativa. Esta plantea que para llevar a razonamientos inferenciales se debe utilizar un lenguaje basado no en la palabra como unidad de significación, sino en los contenidos de los juicios por medio de proposiciones (De Bustos, 2011). Cabe señalar que, se planteó el uso de la lógica como el método para dilucidar las relaciones de los signos con la realidad, por lo que estableció que el signo se compone de referencia y sentido, referencia sería el objeto físico existente en la realidad, en cambio el sentido sería la interpretación abstracta de dicho referente y no un objeto en sí.

De manera similar opina Russell, si bien considera viable el lenguaje como medio para representar a la realidad, también reconoce sus limitaciones y plantea la lógica como forma de estructuración lingüística para la interpretación de la realidad. Propone dos tesis: el realismo semántico y el principio de aprendizaje por familiarización. Sobre el realismo semántico argumenta que las proposiciones lingüísticas pueden tener referencia a entidades o hechos en el mundo externo independiente de la mente humana o de las convenciones. De esa forma, no limita la significación exclusivamente a la cognición, lo que genera una postura más realista del lenguaje (Bustos, 1999). De ahí que, en su teoría de las descripciones, precisamente las frases denotativas permiten describir aquellas proposiciones de las cuales no se dispone de una experiencia inmediata. Respecto al principio de aprendizaje por familiarización, propone que solo cuando se conoce una determinada entidad, se logra comprender el significado de su expresión y, esto solo se alcanza por medio de una vinculación directa con los objetos (Russell 1959/1948). De ahí que sostenga que la inteligibilidad de las oraciones depende de la denotación directa o de las descripciones.

Aunque el paradigma positivista logra repercusión para el análisis inmanente del texto, posturas como la mentalista<sup>6</sup> o socio-funcional<sup>7</sup> (heredero en gran parte del estructuralismo) se impusieron

<sup>5</sup> La filosofía analítica es una corriente filosófica desarrollada durante el siglo XX. Se basa en el análisis lógico, argumental y lingüísticos de los problemas filosóficos.

<sup>6</sup> La postura mentalista aborda el lenguaje desde su actividad cognitiva. Se preocupa por la comprensión, producción y adquisición del lenguaje.

<sup>7</sup> La postura socio-funcional estudia al lenguaje según los contextos discursivos y el rol comunicativo. Por ejemplo, las interacciones o las competencias comunicativas.

poco a poco, al punto de generar puntos de inflexión. Pese a ello, los fundamentos epistemológicos del estructuralismo son utilizados en la lingüística computacional, en lo que respecta al modelado y formalización de estructuras lingüísticas, patrones de redes neurolingüísticas, (Pineda, 2017). La llegada del estructuralismo generó un giro lingüístico frente a la larga tradición teológica, gramática e incluso historicista del lenguaje.

### **Racionalismo crítico**

Karl Popper, al criticar el positivismo mediante su tesis fundamental del racionalismo científico, introdujo el concepto de falsabilidad. Según esta perspectiva, una teoría no se considera verdadera por su capacidad de verificación, sino por su grado de falsabilidad (Hernández et al., 2005). Dicha idea influyó a un nuevo paradigma lingüístico que se opuso al estructuralismo: la Gramática Generativa Transformativa de Noam Chomsky (López, 2003) que propone que el lenguaje tiene la capacidad de generar una amplia variedad de enunciados mediante transformaciones de los recursos gramaticales existentes, gracias a la creatividad lingüística. Parte de la concepción ontológica del lenguaje como una capacidad innata del ser humano cuyo origen se encuentra en las estructuras cerebrales y biológicas, lo anterior permitió formular la teoría de la gramática universal. Esta, en términos generales, plantea por un lado, que todas las lenguas comparten características en común como sustantivos, verbos, frases, organización de las palabras según un patrón y, por otro lado, sostiene que el hombre es capaz de adquirir una lengua materna porque activa un *dispositivo de adquisición del lenguaje*<sup>8</sup> al momento de estar en contacto con hablantes nativos.

Existen críticas a este paradigma generativista, algunos, como Bunge (1983) exponen que no se trata de una teoría, sino en la descripción de fenómenos meramente estructurales, de no pretender falsear al estructuralismo, de la poca evidencia empírica en supuestos como la existencia de un dispositivo universal del lenguaje y del forzar la creación de un hablante ideal sin considerar los contextos comunicativos. Otros, por el contrario, han visto en ello un punto de inflexión al utilizar complejos métodos matemáticos que fueron también aplicados por la lingüística computacional (Pineda, 2017), además de haber creado un método para determinar la competencia comunicativa, implementado principalmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras. También es de mencionar, que Chomsky tornó la discusión, aún enigmática, sobre el origen del lenguaje alejado de la idea babeliana<sup>9</sup> y le adjudicó una perspectiva biológica, pues plantea que el dispositivo de adquisición del lenguaje se encuentra en la estructura cognitiva humana.

### **La fenomenología**

Otro paradigma es el fenomenológico, el cual busca explicar los fenómenos tal y como son experimentados por los individuos, Para ello, se requiere la aplicación de la *epokhé*: la suspensión de todo prejuicio para dirigirse directamente a las experiencias mismas (Belvedere, 2006). La conciencia se posiciona como el medio del conocimiento, y se asume que toda conciencia tiene una intencionalidad, es decir, está dirigida hacia un objeto y su contenido (Pérez, 2011). Desde esa visión, Husserl realiza una serie de planteamientos complejos sobre el lenguaje que se complementan

---

8 Se refiere a la idea de Chomsky de una hipotética capacidad innata del ser humano para adquirir el lenguaje.

9 Se relaciona con el mito de la Torre de Babel narrado en el libro del Génesis y utilizado como explicación religiosa respecto a la diversidad de lenguas y la dispersión cultural de la humanidad.

a lo largo de su obra. De esta manera, se puede considerar una postura relacionada con el sentido e interpretación y con la sensibilidad ideal y la intersubjetividad (Rizo, 2009). En la primera relación parte de la naturaleza del signo "Todo signo es signo de algo; pero no todo signo tiene una significación, un 'sentido', que esté 'expresado' por el signo" (Husserl, 1929/2006 p.233) es decir que, aunque una expresión o palabra funcione como un indicativo o señal de algo, requiere de una aprehensión producto de una experiencia fenomenológica.

La segunda relación se evidencia en el libro el Origen de la Geometría, en él reflexiona que tanto el significado ideal, como la experiencia sensorial y perceptiva del mundo es producto de una intersubjetividad cohumana presente en el lenguaje (Rizo, 2009). Para ello Husserl (1962/2000) expone que "Los signos gráficos, considerados en su pura corporeidad, son objetos de una experiencia simplemente sensible y se encuentran en la posibilidad permanente de ser, en comunidad, objetos de experiencia intersubjetiva" (p.172) así dicho entrelazamiento genera una geometría corpórea, una sensibilidad ideal en la cual, los *signos sensibles*<sup>10</sup> son capaces de transmitirse. En otras palabras, el lenguaje humano es considerado un cuerpo metafísico de naturaleza intersubjetiva (compartida por los seres humanos) capaz de ser percibido por todo aquel que comparte un lenguaje en común.

### **La hermenéutica y la Lingüística**

La hermenéutica propone recuperar la expresión interior como un medio para alcanzar el conocimiento, aporta valor a las particularidades de los fenómenos sociales y sostiene que un solo método no es suficiente para comprender una realidad, sino que el contexto y la subjetividad desempeñan un papel influyente (Paredes 2009). Uno de sus representantes es Gadamer. La teoría gadameriana sitúa al lenguaje como "el medio universal en el que se realiza la comprensión" (Gadamer, 1975/1999, p.467) su característica global permite ser el eje fundamental del círculo hermenéutico con el cual todo tipo de fenómenos abstractos pueden ser interpretados.

Propone alejarse de la concepción instrumentalista medieval del lenguaje y considerarlo un medio y lugar para vivir la experiencia hermenéutica como un diálogo (Monteagudo, 2007). De esa forma el lenguaje es un proceso dinámico cuyo significado no se determina de manera semántica, sino según la interpretación de los hablantes. Así, se toman en consideración la historia, la convención social e intersubjetividad como agentes determinantes de la interpretación (López 2010).

### **Teoría crítica**

Los frankfurtianos contribuyeron al enfoque social en la lengua, lo que creó un nuevo paradigma distante del aspecto estructural. El lenguaje, en este caso, se considera como una herramienta de poder y crítica al poder mismo y en consecuencia, centra la atención en los elementos persuasivos, hegemónico, biopolíticos, construcciones de sentido e ideologías. Sin embargo, su metodología es diversa e implica modelos particulares propuestos por cada autor o grupos de autores, sin llegar a un consenso.

Las principales líneas destacan: la escuela francesa: P. Charaudeau, R. Amossy, Maingueneau, Ducrot; la escuela anglófona: Fairclough, Wodak, T van Dijk; la nueva retórica: Perelman; y los que

<sup>10</sup> Un signo sensible es un signo percibido por los sentidos.

proponen modelos semióticos narrativos: Genette, Barthes. Sus diferencias radican en las categorías de análisis, unos centrados más en la argumentación y otros en la ideología, macroestructuras, la polifonía o elementos dóxicos. También es de resaltar la influencia de la epistemología del sur, promovido por Dussel y de Sousa Santos que inciden en las investigaciones de los discursos decoloniales, racistas, feministas, indigenistas o de violencia lingüística, ligados con una rama denominada sociolingüística crítica. Por lo tanto, en este punto se interesa más por el aspecto social del lenguaje.

Cabe señalar que, este enfoque social, se asocia con el paradigma funcional, el cual aboga por el estudio desde la función comunicativa en contextos específicos, además de contemplar las convenciones y la intersubjetividad como determinantes del habla (López 2010). Entre sus representantes están: Dik, Hjelmslev, Martinet, Jakobson, Mukařovský, Searle, Bloomfield entre otros. Estos consideran al lenguaje desde su capacidad adaptativa y móvil, además también en su dimensión pragmática.

### **La complejidad**

El paradigma que apuesta por su hegemonía en el siglo XXI es el paradigma de la complejidad. Tiene sus inicios en los avances de la física cuántica, en particular los aportes de Poincaré, Lorenz, Thom, Mandelbrot, entre otros. Formula que la ciencia no determina saberes completos, sino que se completa a través del diálogo de saberes (Paredes, 2009). Por ello, propone la interdisciplinariedad como forma de abordar los fenómenos científicos y se opone a la universalidad metodológica y a la separación sujeto - objeto, además agrega que los fenómenos son dinámicos, interconectados e impredecibles. Dentro de sus mayores representantes están Boteson, Prigogine, Maturana y Morin.

En especial, el paradigma de la complejidad considera al lenguaje como un sistema abierto cuya estructura es fluctuante e inestable. Es decir, el lenguaje posee una estructura cambiante, basta con percibir la no linealidad de la comunicación oral, la itinerancia de los temas que surgen, el grado de información almacenada o disipada y todo ello dentro de una intrincada situación social y cognitiva. Por ello, se perfila como el paradigma que revolucionará a la lingüística del siglo XXI porque integra la dicotomía lenguaje como producto social con lenguaje como producto mental (Bastardas, 2003), posturas que han sido unas de las más abordadas en la teorización lingüística. De ello han surgido ramas como la Lingüística caológica que considera al lenguaje como un "espacio de fase" que cambia abruptamente, o la Semántica topológica, interesada en las relaciones espaciales y temporales de las expresiones lingüísticas tales como contigüidad, cercanía y conectividad (López, 2003; Pérez y López, 2004).

Cabe señalar que, existen propuestas exploratorias de modelos de análisis discursivo desde caología como los de Piloto y González (2014) quienes, a través de una serie de variables propias del campo físico, construyen un sistema teórico de comunicación. Sin embargo, aún son de carácter inicial.

Con el auge del paradigma de la complejidad, uno de los desafíos del lenguaje es la integración, no solo de un metalenguaje<sup>11</sup>, sino de teorías físicas y procedimientos matemáticos. Ello debe implicar

<sup>11</sup> De acuerdo con M. García (1997) metalenguaje se refiere a un lenguaje utilizado para explicar, describir o referirse al lenguaje

el traspaso de variables y categorías cada vez más ajustadas a las particularidades y contextos lingüísticos. Además, de integrar una serie de factores sociales y neurocognitivos como una red interconectada. Ello implicaría la formación teórica, desde la academia y desde la individualidad. Por otro lado, las ciencias del lenguaje deben superar las críticas tanto por la falta de formación de epistemólogos lingüísticos en los planes educativos como de la normatividad epistemológica de la epistemología misma (Fernández 1999). Sumado a lo anterior, traspasar los cuestionamientos de las miradas, aún positivistas, respecto a la falta de generalización en los resultados como para reproducirlos o valorarlos científicamente, el sesgo interpretativo e ideológico (muy propio de las críticas hacia la hermenéutica y fenomenología) y la falta de convergencia metodológica (Bernárdes 1995).

Otros, por el contrario, argumentan que precisamente la pluralidad metodológica y la convergencia paradigmática, como se observa en el paradigma funcional y el cognitivo (Cabré y Lorente, 2003), constituyen avances significativos en la lingüística que posibilitan una ruptura y una creatividad epistemológica.

## CONCLUSIONES

Dentro de las principales conclusiones se destacan:

El lenguaje ha sido definido y estudiado de formas diversas: como elemento mágico, como un instrumento de conocimiento y verdades, como convención social, como una capacidad innata, como un sistema estructurado de signos, como herramienta de crítica social y como sistema dinámico. Para ello su abordaje ha sido prolífero, desde lo etimológico, gramatical, perceptivo, social, funcional y dinámico.

Los principales paradigmas influyentes en el estudio del lenguaje son variados: el positivismo, deja su huella en el estructuralismo; el racionalismo crítico, impacta en la Teoría Generativa-Transformacional; el sociocrítico, hermenéutico y fenomenológico, generan el abordaje social, inmanente, persuasivo e ideológico; el paradigma funcional, focaliza la función comunicativa contextualizada; y el paradigma de la complejidad, influye en la inicial lingüística calológica.

Del pensamiento griego sobre el lenguaje se rescata, actualmente el valor retórico, sin embargo, su método etimológico para vincular la verdad con el lenguaje contiene un valor en desuso. De la Edad Media se ha superado el método historicista, la instrumentalización del lenguaje y la exclusividad gramatical. La influencia positivista a través del estructuralismo aún no puede considerarse obsoleta del todo, pero el enfoque social y funcional se perfilan como los más recientes. Por otro lado, la concepción del lenguaje como un sistema dinámico y abierto aún presenta desafíos tanto teóricos como metodológicos, pero propone nuevos retos.

La lingüística como toda ciencia continúa autoevaluándose y en la constante búsqueda y crítica de su epistemología. Si bien aún persisten enigmas que rodean al lenguaje, estos son un recordatorio constante de la riqueza y la complejidad inherentes en esta facultad. Quizás descubramos algún lenguaje apócrifo o tal vez debamos aprender otro tipo de idioma para entender al idioma mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araos, J. (2016). Lenguaje, convención y naturaleza en Platón y Aristóteles. *Revista de filosofía*. 36 (1), 127-142.
- Aristóteles. (1995). *Trabajos sobre la lógica (Órganon) II* [M. Sanmartín, Trad]. Editorial Gredos.
- Álvarez T. (2015). La relación entre gramática y pensamiento en la Gramática de Port Royal: un contraste con la Minerva de Francisco Sánchez. *INGENIUM*, 9, 3-22. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_INGE.2015.v9.51539](http://dx.doi.org/10.5209/rev_INGE.2015.v9.51539).
- Cabré, M., y Lorente, M. (2003). *Panorama de los paradigmas en lingüística*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales, coordinador por A. Estany. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004. <https://bdu3.siu.edu.ar/bdu/Record/B-18-24209>
- Bastardas-Boada, A. (2003). Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de complejidad. *Lingüística en la Red* 1 (1), 1-23. <https://join.skype.com/k5K9c09vzJSw>
- Beuchot, M. (2013). *Semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. Fondo de cultura económica. <https://library.co/document/y8rd10rq-semiotica-teorias-signo-lenguaje-historia-mauricio-beuchot.html>
- Beuchot, M. (1981). *La filosofía del lenguaje en la Edad Media*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bunge, M. (1983). *Lingüística y Filosofía*. Editorial Ariel S, A. [https://kupdf.net/download/mario-bunge-linguistica-y-filosofia-ariel-1983\\_5af60b29e2b6f59c45303861\\_pdf](https://kupdf.net/download/mario-bunge-linguistica-y-filosofia-ariel-1983_5af60b29e2b6f59c45303861_pdf)
- Belvedere, C. (2006). La fenomenología y las ciencias sociales: una historia de nunca empezar. *Sociedad* 25, 85-106. [http://repositorioub.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=sociedad&d=25-25\\_5\\_html#:~:text=Visto%20desde%20la%20filosof%C3%ADa%2C%20el%20v%C3%ADnculo%20entre%20ambas,entre%20fenomenolog%C3%ADa%20y%20ciencias%20sociales%20se%20vuelve%20imposible](http://repositorioub.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=sociedad&d=25-25_5_html#:~:text=Visto%20desde%20la%20filosof%C3%ADa%2C%20el%20v%C3%ADnculo%20entre%20ambas,entre%20fenomenolog%C3%ADa%20y%20ciencias%20sociales%20se%20vuelve%20imposible).
- Borges, J. (1952). *El idioma analítico de John Wilkins*. En *Otras inquisiciones*, Obras Completas. Editorial Emecé.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Editorial: Mouton.
- De Bustos, E. (2011). *Filosofía del Lenguaje*. Editorial UNED.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Casa abierta al tiempo.
- Fauquié, R. (1993). El poder de la palabra. *Thesaurus*. 43(2), Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/48/TH\\_48\\_002\\_173\\_0.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/48/TH_48_002_173_0.pdf)
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Ariel [https://www.academia.edu/41578407/Introducci%C3%B3n\\_a\\_La\\_Ling%C3%BC%C3%ADstica\\_Milagros\\_Fern%C3%A1ndez\\_P%C3%A9rez](https://www.academia.edu/41578407/Introducci%C3%B3n_a_La_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Milagros_Fern%C3%A1ndez_P%C3%A9rez)
- Figuroa Arencibia, V. J., (2007). San Agustín. Precursor de la Semiótica. *VARONA*, (45), 41-44.
- Flórez, J. A. (2009). El lenguaje en el pensamiento griego. *Praxis Filosófica*, (29), 41-60. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=209020352003>
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método* (A. Agud y R. de Agapto, Trad). (Trabajo original publicado en 1975).
- García-Carpintero, M Gómez. (1997) *Las palabras, las ideas y las cosas. Una presentación de la filosofía del lenguaje*. Ariel

- Hernández Fernández, L., Romero Borre, J., & Bracho Rincón, N. (2005). Tesis Básicas Del Racionalismo Crítico. *Cinta de Moebio*, (23), 0.
- Husserl, E. (2000). *Introducción a "El origen de la geometría" de Husserl*. (D. Cohen, Trad) (Trabajo original publicado en 1962).
- Husserl, E. (2006). *Investigaciones lógicas* (M. Morente y J. Gaos, Trad). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1929).
- Laborda, X. (1981). *Racionalismo y empirismo en la lingüística del siglo XVII: Port-Royal y Wilkins* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41658>
- López Serena, A. (2010). *De la lingüística a la filosofía del lenguaje y de la lingüística y/o viceversa*. Verbum.
- López Serena A. (2003). Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea. *Res Diachronicae*, 2 (1), 212-220. <https://idus.us.es/handle/11441/38283>
- Monteagudo C. (2007). *Gadamer y la aplicación de su ontología del lenguaje al 'fenómeno del Babel contemporáneo*. Pontificia Universidad Católica del Perú <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/1665.pdf>
- Oliveira Ferreira, E., Costa, C., y Gayoso, S. (2021). Epistemología del lenguaje: Algunos paradigmas explican el fenómeno. *Revista Intersaberes*, 16, (38), 919-930.
- Paredes, G. (2009). Críticas epistemológicas y metodológicas a la concepción positivista en las ciencias sociales. *Ensayo y Error*, 18 (36), 143-169.
- Platón. (1988). *Crátilo*. (U, Osmanckik, Trad). ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΚΡΑΤΙΛΟΣ. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, F., y López, A. (2004). *Sobre los verbos umbilícos de la semántica topológica*. Universidad de Alicante. Doi: 10.14198/ELUA2004.Anexo2.22
- Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Piloto, J., y González J. (2014). Análisis complejo del discurso. *Poliantea*, 10(19), 239-258.
- Pineda Cortés, L. (2017). *Lingüística Computacional*. En La Computación en México por especialidades académicas. Pineda, L. (Ed). Modelos computacionales de la estructura del lenguaje (93-94). [https://www.researchgate.net/publication/340630023\\_Linguistica\\_computacional](https://www.researchgate.net/publication/340630023_Linguistica_computacional)
- Rojas, L. (2004). Las lenguas en la Edad Media. Notas sobre la lengua latina. *Theoria*, 13(1), 133-144. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901313.pdf>
- Robins, R. (1967). Breve historia de la lingüística (M. Condor, Trad). Cátedra
- Robledo Casanova, I. (2003). *La magia de la palabra en Egipto*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmk6p2>
- Russell, B. (1959). El conocimiento humano: su alcance y limitaciones (Tovar, A. Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1948).
- Saussure, F. (1991). *Curso de Lingüística General* (A Alonso, Trad). Editorial Losada
- Rizo Patrón, R. (2009). *El triple horizonte hermenéutico del lenguaje, según Husserl*. En C, Monteagudo y F Tubino (Eds), *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad* (pp. 101-123). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Valdivia, Benjamin. (1993). Ockham: suposición y ontología. *Analogía filosófica*, 7(2), 141-151. [https://www.researchgate.net/publication/289518979\\_Benjamin\\_Valdivia\\_-\\_Ockham\\_suposicion\\_y\\_ontologia](https://www.researchgate.net/publication/289518979_Benjamin_Valdivia_-_Ockham_suposicion_y_ontologia)
- Vázquez Laslop, M. (2016). Intensión y modus significandi en la Grammatica speculativa de Thomas de Erfurt. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(21). doi:<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1995.21.285>

**Historia de la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR)  
Siglo XXI, 26 años formando docentes**

**RECIBIDO**

19/06/2024

**History of the Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR).  
Twenty-first century, 26 years training teachers**

**ACEPTADO**

11/07/2024

**Ana Isabel Gómez Arzuza**

Escuela Normal Superior De Urabá (ENSUR), Turbo, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0007-5181-8717>

[aigarzuza@yahoo.es](mailto:aigarzuza@yahoo.es)

**Jarrison Nicolás Caicedo González**

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. UMECIT, Panamá.

<https://orcid.org/0000-0001-9544-4269>

[jarrisonc1@hotmail.com](mailto:jarrisonc1@hotmail.com)

**RESUMEN**

El presente texto es un ensayo expositivo que se enfoca en presentar los logros y desafíos que la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR) ha enfrentado durante los 26 años de existencia, destacando su impacto en la formación de docentes y su aporte a la transformación social de la región de Urabá en Colombia. La ENSUR, pensada para luchar contra las condiciones adversas a la formación de ciudadanos, se empeñó en construir una escuela para la convivencia y la cultura desde la pedagogía. Estos 26 años de vida han tenido como estrategia de movilización hacia su misión, la acreditación de su estructura organizacional.

**ABSTRACT**

This text is an expository essay that focuses on present the achievements and challenges that Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR) has faced during the 25 years of its existence, highlighting its impact on teacher training and its contribution to the social transformation of the Urabá region in Colombia. ENSUR, designed to fight against conditions adverse to the formation of citizens, was committed to building a school for coexistence and culture from pedagogy. These 25 years of life have had as a mobilization strategy towards its mission, the accreditation of its organizational structure.

**PALABRAS CLAVE**

Escuela Normal Superior; formación docente; pedagogía; transformación social.

**KEYWORDS**

Higher Normal School; teacher training; pedagogy; social transformation.



## INTRODUCCIÓN

Desde su fundación, la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR) ha sido un baluarte en la promoción de la educación y la cultura en una región marcada por la violencia y la desigualdad. La institución se estableció con el firme propósito de formar ciudadanos capaces de contribuir a una sociedad más justa y equitativa. A lo largo de 26 años, la ENSUR ha desarrollado una pedagogía centrada en la convivencia y el respeto mutuo, convirtiéndose en un faro de esperanza y progreso para la región de Urabá en Antioquía.

La misión de la ENSUR ha sido clara: ofrecer una formación integral que no solo capacite a los futuros docentes en competencias académicas, sino que también los prepare para ser agentes de cambio en sus comunidades. Para lograr esto, la Normal ha adoptado diversas estrategias pedagógicas y curriculares innovadoras, enfocándose en la acreditación como un proceso continuo de mejora y excelencia educativa. Este ensayo da muestra del proceso histórico que ha tenido la Normal Superior durante el tiempo que lleva prestando el servicio educativo formando maestros, aquí se desglosarán bloques de ideas como contexto y proyección; aportes pedagógicos; formación y autoevaluación; comentarios finales de los autores.

## DESARROLLO

### **Contexto y proyección: una mirada del contexto histórico de la Escuela Normal Superior de Urabá.**

Diferentes estudios sobre la región muestran que Urabá, constituida por 11 municipios siendo uno de ellos Turbo, sede de la ENSUR, es un territorio de vocación pecuaria, pesquera y de explotación agrícola (plantaciones de banano y plátano), por su extensa zona costera muy cercana al sistema montañoso del Nudo de Paramillo, sus características geográficas son atractivos para la inversión económica y ha posibilitado “la fusión, consolidación y dispersión de diversos grupos que la hace rica en diversidad étnica” (Arias, 2011, pág. 12); y para el paso de migrantes intercontinentales. Paradójicamente, esta misma condición también ha propiciado la llegada de grupos armados que afectan la vida social del ciudadano urabaense. Con este contraste económico y social Turbo se nombra distrito portuario, logístico, industrial y turístico (MEN, Resolución Nro. 8107 del 2010, 2010) con dos terminales portuarias: Pisisí y Antioquia.

La contextualización anterior da cuenta que Turbo, necesita generar condiciones sociales y educativas para atenuar los contrastes descritos, además de una violencia latente contra la población civil vivida en el periodo de 1990 al 2004. Este también fue el escenario de alerta que motivó a los docentes: Hermilda Gómez, Zully Milán, Elodia Meléndez, Sandra Camacho (q.e.p.d), Alexandra Blanco, Melania Cuesta, Inés Acosta, Ysel Machuca, Gioconda Milán, Francisco Correa (q.e.p.d), Gonzalo Marín (q.e.p.d), Edilma Cogollo, Ana Isabel Gómez y Miriam Martínez, como rectora, para apostarle a la formación de maestros para la sana convivencia; lo anterior con el apoyo del alcalde en su época Guillermo Cerén, el secretario de educación, Carlos Santacruz y su equipo de trabajo conformado por Adalis Vivas y Toribia Abadía (q.p.d.e), secretaria de la Normal.

La Normal de Urabá se acreditó sin edificación propia; por ello en el primer año funcionó en la Fundación Universitaria de Urabá, hoy parque El pescador ubicado en el centro de Turbo y en la sede de la Universidad de Antioquia (UdeA) en el barrio Jesús Mora, hoy parque en construcción de la caja de compensación familiar Comfenalco. En 1998 funcionó en la Institución Educativa de Desarrollo Rural (IEDR), también en la escuela de la vereda las Garzas y en la Institución Educativa Ángel Milán Perea (casco urbano de Turbo) hasta llegar al paraje llamado La Lucila donde se encuentra ubicada actualmente con planta física propia. La primera etapa constaba de 7 aulas, sala de sistemas, dos laboratorios que sirvieron de salones, dos aulas talleres, uno para sala de profesores y una oficina para secretaría, un quiosco y dos unidades sanitarias para una población que se duplicó, contando los dos grupos del ciclo complementario.

**Aportes Pedagógicos para la Investigación desde la formación con la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo de 1996 a 2006.**

La historicidad pedagógica de la ENSUR tiene tres momentos: la Normal de Señoritas (1964); bachillerato pedagógico (1977 al 1995) y la actual Escuela Normal Superior de Urabá con acreditación previa en 1996; la creación del acuerdo municipal 002 de enero de 1997 que la soporta junto con acreditación de calidad y desarrollo (2006-2010). El logro de la acreditación de calidad y desarrollo emitida en el Decreto 3012 de 1997 se obtuvo con la coordinación de la especialista Zully Milán Mosquera (Decreto-3012, 1997). Este proceso se inició en convenio con la Fundación Universitaria Luis Amigó, el cual tuvo que ser cancelado por falta de presupuesto de la administración municipal y; se continuó posteriormente con la adición de nuevos recursos con la UdeA.

Durante la vigencia del Decreto 3012 de 1997, donde se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales (Decreto-3012, 1997), la ENSUR recibió elementos conceptuales, logísticos y operativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Consejo Nacional de Acreditación, la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia, la UdeA y otras entidades. Acompañamiento que ayudó a consolidar el equipo docente y administrativo de la ENS de Urabá con la puesta en marcha de estrategias y programas que incentivaron el empoderamiento del colectivo escolar. Tal como se muestra en el cuadro 1

Tabla 1.

Proyectos ejecutados durante la acreditación de calidad y desarrollo.

Estrategia - Proyecto	Entidad y objeto	Logro
Quiero mi colegio en paz y mi escuela una zona franca de paz	Gobierno departamental de Antioquia con el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia (1998)	La ENS de Urabá ocupa el primer lugar (1999).
Proyecto ARIADNA; tejiendo los hilos de paz	La Cámara de comercio de Bogotá, con el apoyo del BID (1997)	Generó cambios significativos en las actitudes de los estudiantes.

Foros educativos subregionales	Gobierno departamental de Antioquia con el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación (1998- 2000)	Reconocimiento regional por el liderazgo de la ENSUR en estos procesos
Consultoría para diseñar e implementar propuestas técnico pedagógica de formación y actualización para el desarrollo de competencias básicas y competencias ciudadanas	Gobernación de Antioquia. Proyecto mejoramiento de la calidad, de la Educación Básica en Antioquia, Programa de extensión técnico-pedagógica. (2001-2004)	Apoyo pedagógico a docentes de los 11 municipios de Urabá en competencia: ciudadanas, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.
Reestructuración de las ENS. Decreto 3012 de 1997.	Universidad de Antioquia. Estructura del plan de formación por núcleos. (dispositivo formativo comprensivo. 1998)	Cinco núcleos del saber. Proyecto general de investigación general y modelo pedagógico propio. Formación pedagógica y consolidación del equipo docente
Dotación de biblioteca especializada para las ENS	Gobierno Nacional de Colombia. Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación (2002)	Se recibe una dotación de 500 a 2000 títulos y un computador con la información de los libros organizada.

También se amplió la población con tres sedes, una rural: Escuela Las Garzas, y dos urbanas: Escuela Jesús Mora, y Escuela Hobber Quintero, además de la población del programa aula de apoyo que integró niños y niñas con capacidades diversas, liderado por la licenciada Ana Graciela González y en el programa aceleración del aprendizaje liderado por la docente Magda Yadira González. Otros programas que resaltar en este periodo son: PEFADI para hacer procesos de alfabetización en los barrios periféricos, la ludoteca, la validación del nivel educativo de la Básica Primaria mediante un programa sabatino de la Policía Nacional.

La consolidación del equipo docente se dio con gran eficiencia a través de las jornadas pedagógicas semanales, el trabajo por núcleos, los proyectos de lúdica y las actividades de integración de todo el colectivo escolar como las fiestas institucionales, de la familia y para cumpleaños de Turbo. Fue la primera institución que celebró el cumpleaños del municipio con un desfile hace 25 años y aún se realiza muy enriquecido con diferentes expresiones culturales de las instituciones. Se convirtió en una estrategia de las administraciones distritales de turno.

Otros aportes trascendentales de este período fueron: las lúdicas lideradas por los docentes en la que se destacó el teatro a cargo del docente Francisco Correa, ocupando los primeros puestos en los concursos municipales; los gobiernos escolares de los estudiantes, una estrategia para despertar su vocacionalidad y evitar la desescolarización por las jornadas pedagógicas; fiesta democrática para la elección de todos los representantes al gobierno escolar y el proyecto de formación ciudadana liderados por el núcleo ético social; igualmente la formación de semilleros con el proyecto ONDAS, liderado por la docente Edilma Cogollo. Con ella trabajaron la arborización de algunos caños, la limpieza de la playa, estimulando las competencias investigativas de sus participantes.

En cuanto a la proyección institucional la Normal amplió el número de estudiantes en el ciclo complementario, amparada en el Decreto 642 de 2001 es así como llegan estudiantes de Carepa, Chigorodó y Apartadó (Decreto-642, 2001). También inicia su proceso de regionalización con la expansión de grupos en Necoclí, San Juan y San Pedro de Urabá; en este sentido se puede decir que la pedagogía cimentada en estos nuevos maestros ha generado formas dinámicas de enseñar y de trabajar en equipo.

### **Formación y autoevaluación: la verificación de las condiciones de calidad y desarrollo contempladas en el Decreto 4790 del 2008 (2006- 2018)**

En el año 2006 el alcalde William Palacio entregó la segunda y tercera etapa de la planta física que consta de tres bloques. Uno administrativo y dos bloques con un total de 31 aulas. De esta manera se logró ubicar toda la población escolar que estaba dispersa y se emprendió el camino hacia la verificación de las condiciones de calidad y desarrollo contempladas y exigidas en el Decreto 4790 del 2008 donde se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores (Decreto-4790, 2008), lo anterior con la orientación de la rectora Osnay Henao Valencia a partir del año 2006 hasta el 2010. Ella se implementó la rotación de los estudiantes por las aulas y así cada docente tuvo un aula ambientada desde su área de enseñanza. Para el logro de la acreditación de calidad y desarrollo se aplicó un proceso de autoevaluación en tres momentos: autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación. La cual se registra en la Resolución Nro. 8107 14 de septiembre del 2010 donde se da la autorización para el funcionamiento del programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Urabá (MEN, Resolución Nro. 8107, 2010).

En este período se evidencia la capacidad de transversalizar e integrar la educación ambiental, la formación en competencias con la investigación y la Práctica pedagógica desde el enfoque de derechos, con el trabajo de núcleo y con los siguientes proyectos: CONGENIA (Galvis, 2009), el Programa Aulas en paz en convenio con el MEN, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el programa Hacia la formación de ciudadanos conscientes y responsables con la cultura del uso racional del agua desde la ENSUR, un convenio educativo ambiental de Antioquia y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana en el año 2007.

En este sentido se toma la formación para la sana convivencia desde el cuidado de sí, del otro y de lo otro. Se puede decir que la acreditación de calidad y desarrollo y la verificación de las condiciones de calidad fueron dinámicas fuertes para los procesos formativos, investigativos, de autoevaluación y de proyección. Este devenir da cuenta de los espacios institucionales que muestran el avance hacia la autonomía curricular y en los logros específicos observados en los docentes en ejercicios, en los futuros docentes y en los egresados que se desempeñan en la región como líderes comunitarios, políticos y profesionales reconocidos por sus logros académicos y socioculturales (Arango & Pérez, 2020).

La reconfiguración del trabajo por núcleos del saber ha dinamizado el trabajo interdisciplinario para construir relaciones empáticas y compenetrarse como seres humanos, pues además de circular sus propios saberes desde los ejes de la formación curricular y metodológica también problematizan las realidades y actúan en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan sus intereses formativos.

Es así como movilizan los proyectos transversales obligatorios, diseñan, y transversalizan propuestas innovadoras que dan respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes y de los contextos inmediatos tanto específicos como institucionales de la ENSUR, según sea su competencia. El cuadro 2 muestra la distribución de los núcleos, sus respectivas áreas y proyectos obligatorios.

*Tabla 2.  
Distribución de los núcleos, áreas y proyectos.*

Núcleo	Áreas y disciplinas	Proyectos y estrategias
Ciencia y tecnología	Ciencias Naturales, Matemáticas, Química, Trigonometría, Física Didáctica de las Ciencias Naturales	Educación para la sexualidad PER. Vivero escolar Semilleros de investigación. Olimpiadas de matemáticas
Ético Social	Ciencias Sociales, Ética, Religión, Didácticas de las Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas competencias ciudadanas, Didáctica de la enseñanza religiosa y la ética.	Formación para la ciudadanía Los procesos de elección democrática. Los actos cívicos Educación para el ejercicio de los derechos humanos y educación vial
Humanidades	Lengua Castellana e Inglés, Didáctica de la lengua, procesos orales y escriturales, Didáctica del Inglés	Semana literaria Reporteritos Periódico institucional
Lúdico Artístico	Educación Física y Educación Artística, Didáctica de la Educación Física y de la Educación Artística	Banda músico marcial Proyecto lúdico Deportes y recreación Danzas. Festival de baile urbano
Pedagogía Práctica	Practica pedagógica, proyectos lúdicos, didáctica, investigación, formación profesional, educación preescolar, infancia y adolescencia	Educación para la sexualidad Juguemos a ser maestro Refuerzo escolar y la hora de la lectura. Gobiernos escolares. Caminatas pedagógicas Comité de Práctica y Pedagogía Inclusión escolar

Con la coordinación del Programa de expansión “Escuela Escenario de Paz” (2008) y en convenio con el MEN, el Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos (CISP) de Italia y la secretaría de Educación de Turbo, la Normal aportó a la cualificación e implementación de los 37 establecimientos educativos de la zona urbana y rural en formación ciudadana. Para la ejecución de este proyecto un grupo de docentes y de estudiantes del Programa de la Formación Complementaria, se capacitaron y desarrollaron su práctica investigativa en 17 instituciones del municipio. De esta experiencia quedaron formados más de 20 docentes con material bibliográfico y estrategias efectivas para la convivencia en el aula.

Institucionalmente sobresalieron proyectos como Baile urbano: **Las Porras**, liderado por la docente Shane Isabel Santacruz de gran impacto municipal por su dinámica cultural y movilización comercial. Estrategia sistematizada por los maestros en formación que muestra como a través de las expresiones culturales se propicia la autorregulación, con el trabajo en equipo y el arte; igualmente se consolidan los proyectos PER y Educación para la Sexualidad: *El espejo de mi Yo* y se anexa la ENSUR al equipo técnico regional (ETR); se incluye la población con discapacidad a las aulas regulares, en convenio con el MEN se forman docentes desde la enseñanza para la comprensión, se transforma el sentido de las caminatas pedagógicas y se consolida el proyecto *Juguemos a ser maestro*.

Con la dirección de la especialista Cristina Serna, (2011- 2014) se logra la sistematización del proyecto transversal *El espejo de mi yo*, orientada por MEN, los convenios con FUNDAUNIBAN para el cultivo y distribución de árboles, apoyados por las entidades locales; el proyecto TINI del cual existen dos publicaciones de cuentos infantiles del medio ambiente; la participación en la MESU: Mesa De Educación Superior De Urabá y en los encuentros de REDMENA.

Hasta finales del año 2016 el especialista José Clark Bean Barco se desempeñó como rector de la institución; en este periodo se consolida la banda músico marcial liderada por el docente Omar Cantillo quien también le da gran vida al deporte escolar en la placa polideportiva ampliada y mejorada. El restaurante escolar también fue reformado dándole mejores condiciones locales a los estudiantes.

Desde el 2016 la especialista Marquesa Chaverra Moya, direcciona la administración de la ENSUR, con esta administración se logra la acreditación en el año 2018 y la ENSUR se enfoca en la reconfiguración del PEI, a la luz del Decreto 1236 del 2020, aumentaron los convenios y se actualizaron los de la UdeA, la U de La Salle y de todas las instituciones aliadas, según sus requerimientos culturales y formativos (Decreto-1236, 2020).

Se avanza hacia la regionalización de la ENSUR planteada por el gobierno distrital con los convenios intermunicipales en San Juan de Urabá, San Pedro de Urabá, Chigorodó, Necoclí y con entidades regionales que atienden la población de primera infancia como COMPARTIR, el programa de Cero a Siempre y otras instituciones del Distrito.

Uno de los principales logros de ENSUR ha sido la consolidación de un cuerpo docente altamente calificado y comprometido con la misión institucional. La formación permanente de los profesores ha sido una prioridad, asegurando que estén actualizados en las últimas tendencias pedagógicas

y tecnológicas. Además, la ENSUR ha fomentado una cultura de investigación y desarrollo profesional, promoviendo proyectos que abordan las problemáticas locales y buscan soluciones contextualmente relevantes.

## CONCLUSIONES

La acreditación ha jugado un papel crucial en el avance de la ENSUR. Este proceso no solo ha permitido a la institución mejorar continuamente sus estándares académicos, sino que también ha fortalecido su reputación a nivel nacional e internacional. La acreditación ha sido una herramienta de movilización que ha involucrado a toda la comunidad educativa, desde estudiantes hasta personal administrativo, en un esfuerzo conjunto por alcanzar la excelencia.

Sin embargo, la ENSUR ha enfrentado numerosos desafíos en su camino. La región de Urabá ha sido históricamente afectada por conflictos armados, desplazamiento forzado y pobreza, factores que han dificultado la labor educativa. A pesar de estas adversidades, la institución ha demostrado una notable resiliencia, adaptándose a las circunstancias y buscando constantemente nuevas formas de impactar positivamente a su entorno.

El impacto de ENSUR en la comunidad de Turbo y sus alrededores ha sido significativo. La formación de docentes comprometidos y preparados ha contribuido a mejorar la calidad de la educación en la región, lo que a su vez ha tenido efectos positivos en el desarrollo social y económico. Los egresados de ENSUR no solo se han destacado en el ámbito educativo, sino que también han asumido roles de liderazgo en diversas esferas, promoviendo la paz y la convivencia. Lo anterior se ha logrado con la gestión y puesta en marcha de los procesos institucionales, que a su vez trajeron las siguientes transformaciones educativas:

- La planta física y sus espacios de bienestar posibilitan los procesos formativos, de proyección, investigación, extensión, la lúdica y el bienestar estudiantil.
- El aumento de 320 estudiantes, en 1997 con 11 grupos y 19 docentes, a 1.900 estudiantes, 60 docentes; dos décadas después.
- La carta organizacional se amplía y reestructura por los procesos institucionales apoyados en un proyecto de investigación.
- El trabajo de núcleo generó la movilización docente para enfrentar con prácticas educativas creativas y pertinentes a las necesidades de los estudiantes y padres durante la pandemia y la pospandemia por el Covid-19.
- La transformación de las prácticas de aula, en equipo, con estrategias que disminuyeran la ansiedad por el encierro de la emergencia sanitaria.
- Los docentes, directivos docentes y algunos egresados toman como escenario de investigación las prácticas institucionales y los resultados de estas, ayudan a la transformación de la vida institucional.
- Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria encontraron en los procesos institucionales elementos para investigar con la sistematización.
- Aumenta la participación en convocatorias de reconocimiento educativo tanto local como nacional.
- El proyecto juguemos a ser maestros estimula la vocacionalidad de los estudiantes.

- La sistematización de los procesos institucionales y el aumento de los convenios son referentes de autoevaluación

La Escuela Normal Superior de Urabá ha recorrido un camino notable en sus 26 años de existencia, superando retos y alcanzando importantes logros en su misión de formar docentes y ciudadanos comprometidos con la transformación social. La acreditación ha sido una estrategia clave en este proceso, permitiendo a la institución mantener altos estándares de calidad y adaptarse a las demandas cambiantes del contexto educativo. ENSUR se erige como un ejemplo de cómo la educación puede ser una herramienta poderosa para el cambio social, y su historia es un testimonio de la capacidad de la pedagogía para construir una sociedad más justa y equitativa.

En conclusión, para el futuro, los logros y desafíos enfrentados por la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR) durante sus primeros 26 años proporcionarán una base sólida para continuar su misión de transformar la educación y la sociedad en la región de Urabá. A medida que la ENSUR siga consolidando su estructura organizacional acreditada, se espera que amplíe su influencia en la formación de docentes, implementando prácticas pedagógicas innovadoras que promuevan la convivencia y la cultura. Este enfoque podría generar un efecto multiplicador, mejorando la calidad educativa en toda la región y contribuyendo a la estabilidad social y económica de Urabá.

Además, la experiencia acumulada permitirá a la ENSUR adaptarse a nuevos desafíos, como la incorporación de tecnologías emergentes en la educación y la respuesta a cambios demográficos y económicos, asegurando su relevancia y efectividad en el panorama educativo colombiano. Sin embargo, hay que seguir cuestionándose sobre ¿Qué nuevos desafíos futuros podría enfrentar la ENSUR en su misión de transformar la educación y la sociedad en Urabá, especialmente en un entorno global cada vez más cambiante y tecnológico?

## BIBLIOGRAFÍA

- Arango, M., & Pérez, J. (2020). La educación como motor de cambio social: El caso de la ENSUR. *Revista de Educación y Sociedad*, 45-60.
- Arias, L. V. (2011). *Urabá prohibido para América*. Medellín: Abi Ayala.
- Decreto-1236. (2020). Decreto 1236 del 2020 [con fuerza de ley]. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas form*. Bogotá, Colombia.
- Decreto-3012. (1997). Decreto 3012 de 1997 [con fuerza de ley]. *Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales*. Bogotá, Colombia.
- Decreto-4790. (2008). Decreto 4790 del 2008 [con fuerza de ley]. *Por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores*. Bogotá, Colombia.
- Decreto-642. (2001). Decreto 642 de 2001 [con fuerza de ley]. *Por el cual se reglamenta el artículo 112 de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Bogotá, Colombia.
- Galvis, A. (2009). *Ideas fuerzas y praxis de la metodología CONGENIA para formación en servicio de docentes d primaria usando TIC, aplicada a educación en DDHH*. Obtenido de <https://www.slideshare.net/algalvis50/ideas-fuerzas-y-praxis-de-la-metodologa-congenia-para->

formacin-en-servicio-de-docentes-d-primaria-usando-tic-aplicada-a-educacin-en-ddhh  
MEN. (2010). Resolución Nro. 8107. *Autorización para el funcionamiento del programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Urabá, Turbo*. Bogotá, Colombia.  
MEN. (2010). Resolución Nro. 8107 del 2010. *Autorización para el funcionamiento del programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Urabá*. Bogotá, Colombia.

**Paradigmas epistemológicos de investigación y la relación con la generación y adopción de Tecnologías agrícolas**

**RECIBIDO**

15/02/2024

**Epistemological paradigms of research and the relationship with the generation and adoption of agricultural technologies**

**ACEPTADO**

16/06/2024

**Jorge Manuel Pinell Tórrez**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0000-0002-4941-6256>

[jorge.pinell@unan.edu.ni](mailto:jorge.pinell@unan.edu.ni)

**RESUMEN**

El presente ensayo argumentativo aborda un análisis de la relación entre los paradigmas epistemológicos de investigación y la generación y adopción de Tecnologías agrícolas. Se realizó una revisión documental sobre los paradigmas científicos positivista, interpretativo y socio-crítico, analizando cuáles son los más utilizados en el desarrollo y adopción de tecnologías. El análisis de los planteamientos de cada uno de los paradigmas y del contexto de la generación y adopción de tecnologías en Nicaragua permitió la identificación de los aportes de cada paradigma para el éxito en la investigación y generación de tecnologías. En este sentido, se pueden aprovechar las distintas herramientas de cada paradigma para la identificación problemas en el sector agropecuario y aportar a la generación de tecnologías que respondan a las necesidades emergentes ante las condiciones cambiantes del clima. El paradigma positivista aporta muchos elementos en la investigación para la generación de tecnologías, sin embargo, para la adopción de estas, es necesario tomar en cuenta elementos de los otros paradigmas para su complementación.

**PALABRAS CLAVE**

Innovación agropecuaria; enfoques investigativos; desarrollo rural; tecnologías apropiadas.



## ABSTRACT

This argumentative essay deals with an analysis of the relationship between epistemological paradigms of research and the generation and adoption of agricultural technologies. A documentary review was carried out on the positivist, interpretative and socio-critical scientific paradigms, analyzing which are the most used in the development and adoption of technologies. The analysis of the approaches of each of the paradigms and the context of the generation and adoption of technologies in Nicaragua allowed the identification of the contributions of each paradigm to the success of research and generation of technologies. In this sense, the different tools of each paradigm can be used to identify problems in the agricultural sector and contribute to the generation of technologies that respond to emerging needs in the face of changing climate conditions. The positivist paradigm contributes many elements in the research for the generation of technologies, however, for the adoption of these, it is necessary to take into account elements of the other paradigms for their complementation.

## KEYWORDS

Agricultural innovation;  
research approaches;  
rural development;  
appropriate  
technologies.

## INTRODUCCIÓN

El uso de tecnologías en los sistemas agrícolas son alternativas importantes para mejorar la productividad ante los efectos del cambio climático. La investigación científica desempeña un papel clave en este proceso, aportando conocimientos y soluciones innovadoras desde diferentes enfoques y paradigmas. Estos avances científicos contribuyen a la generación y adopción de tecnologías agrícolas por parte de los productores de las comunidades rurales, ayudándoles a adaptarse a los desafíos climáticos y mantener su productividad. De esta manera, la integración de la tecnología y la investigación científica se vuelve fundamental para fortalecer la resiliencia de los sistemas agrícolas frente a los impactos del cambio climático.

Según lo planteado por Rivera y García (2004), el término tecnologías aplicadas a la agricultura tienen su origen en la revolución verde y se acuñó al uso de semillas mejoradas, así como de fertilizantes sintéticos, plaguicidas, mecanización y sistemas de riego. Sin embargo, los efectos negativos de la revolución verde han llevado a la aparición de nuevas tecnologías, para el manejo de las plagas y arvenses, la captación de agua para riego, así como obras para la conservación de suelos.

En el campo agrícola la investigación científica juega un rol importante para la identificación de los problemas que afectan a este sector y por su naturaleza, la ciencia no se puede quedar solo en develar la problemática, sino que junto a la innovación tiene el reto de plantear alternativas de solución, como la generación de tecnologías que aporte a la eficiencia de los sistemas de producción.

El objetivo de este ensayo es analizar la relación entre los paradigmas epistemológicos de investigación y la generación y adopción de tecnologías agrícolas, que aporten a la adaptación de los sistemas agrícolas al cambio climático, aumenten su productividad y contribuyan al desarrollo agropecuario de las comunidades rurales del país.

En la primera parte de este ensayo se destacan los conceptos relacionados a la temática. A continuación, se analizan cada uno de los paradigmas y su relación con la generación y adopción de tecnologías agrícolas. Finalmente, se concluye a partir de la reflexión sobre el papel de cada paradigma.

## DESARROLLO

### **Los paradigmas epistemológicos y su aporte en la innovación, generación y adopción de Tecnologías agrícolas**

El término de Paradigma toma notabilidad en la Filosofía de la ciencia gracias al científico estadounidense Thomas Kuhn, quien en su obra "La estructura de las revoluciones científicas", publicada en 1962, realiza un análisis que resalta el concepto de paradigma, el cual define como un sistema de principios, ideas y creencias que unen a los miembros de una determinada comunidad científica.

Según Martínez y Ríos (2006), un paradigma vendría a ser una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos, organizada por creencias metodológicas y teóricas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos. Involucra el compromiso entre los miembros de una comunidad científica, todo lo cual implica una definición específica del campo de la ciencia correspondiente, y se expresa en una tradición orgánica de investigación.

Las diferentes corrientes de pensamiento dentro de la Filosofía de la Ciencia han aportado al surgimiento de paradigmas científicos, en los que se destaca el Paradigma Positivista, también conocido como empírico, el Paradigma Interpretativo o hermenéutico, así como el Paradigma Crítico o dialéctico, también en los últimos años han venido sobresaliendo nuevos paradigmas, como el Constructivista, el de la Complejidad, el Ecologista y el Transdisciplinario, a estos se les conoce como los Paradigmas Emergentes.

El fin de la investigación científica es generar o profundizar en el conocimiento, y de esta manera, proponer alternativas a los problemas planteados. Los Paradigmas de la investigación orientan la manera de abordar en la descripción o resolución de un fenómeno, dando las pautas al investigador en la manera de intervenir en el proceso.

Todo proceso de innovación y generación de tecnologías parte de una necesidad, en este caso la baja productividad de los sistemas agrícolas que tienen sus causas en las bajas precipitaciones, el ataque severo de plagas, por la resistencia a los productos químicos, como la degradación de los suelos, que ha llevado a la pérdida de su fertilidad y en el peor de los casos al detrimento de la capa cultivable, conlleva a la búsqueda de alternativas que permitan a los productores aumentar la productividad a partir de tecnología que aporten a esa necesidad, para ello se debe de respaldar de la investigación científica para la generación de conocimientos que permitan de manera pertinente contrarrestar las causas de la baja productividad, aportando conocimientos para la generación de Tecnologías.

El punto de partida para la generación de tecnologías agrícolas están en los métodos o técnicas ya utilizados por los productores, muchos de ellos tradicionales, desde varias generaciones, sin embargo, para que estas tecnologías, como el uso de controladores biológico de plagas, las obras de conservación de suelos o las infraestructuras para la captación de agua, sean apropiadas deben de ir acompañada de la ciencia y que a partir de los pasos del método científico permita la incorporación de los diversos paradigmas de epistemológicos, para que abarque cada uno de los aspectos y logre, no solo su generación sino también su adopción.

En Nicaragua, a través del Instituto Nicaragüense de Tecnología Agropecuaria (INTA), así como universidades y organizaciones vinculadas al sector agropecuario, se han generado en los últimos años propuesta de Tecnologías agrícolas, pero en muchas ocasiones no han sido adoptadas por los productores, a pesar de la necesidad de estas para la producción, esto porque no se ha tomado en cuenta todas las aristas que firman en problema, más allá de aspecto técnico, que tienen que ver con el rendimiento y la productividad de los sistemas agrícolas, es necesario, además incluir aspectos sociales que tienen que ver directamente con el usuario final de las tecnologías, es importante además, el análisis de las metodologías más adecuadas para los procesos de extensión y transferencias de las tecnologías.

### **El paradigma Positivista: generación de tecnologías agropecuarias desde la verificación empírica**

El paradigma positivista se caracteriza por ser sistemático, medible y comparable, buscando de esta manera identificar los fenómenos objeto de estudio. Su aparición se sitúa en el siglo XIX y principios del XX. Se basa en la teoría positivista del conocimiento y como lo expresa Ricoy (2006), su acuñamiento se le atribuye a Auguste Comte y otros representantes que sobresalen como Durkheim, Mill, Poppe

Entre los planteamientos del Positivismo destaca el principio de verificación, el que establece que el conocimiento se construye a partir de las experiencias verificables, las cuales para poder ser tomadas como verdaderas, deben ser medibles y observables. Para los filósofos positivistas en los datos empíricos, obtenidos en la experimentación, es donde se genera el conocimiento.

Para la generación de una tecnología es necesario construir conocimientos a partir del método científico, esto permite plantear respuestas que se acerquen a la comprensión de la problemática presente en las zonas rurales. Por ejemplo, los problemas causados en la agricultura en las comunidades del corredor seco, debido a las bajas precipitaciones, donde los rendimientos de los cultivos son muy bajos, conlleva a promover tecnologías que faciliten la captación de agua para riego, el uso de semillas de ciclo corto resistentes a la sequía que permitan la obtención de rendimientos productivos adecuados.

Como lo plantea Hernández et al. (2014), basarse en el positivismo es aceptar conocimientos que procedan de la experiencia del sujeto, el empirismo, este planteamiento se refuerza por lo expuesto por Ramos (2015), quien describe que, mediante el principio de verificación, sólo tienen validez los conocimientos que existen ante la experiencia y observación; todo debe ser comprobado para ser válido para la ciencia. Este planteamiento se retoma en la adopción de las tecnologías, las

cuales, para ser adoptadas, es necesario la comprobación de su efectividad, por lo que se deben de plantear el diseño de parcelas demostrativas donde los productores las visiten y observen su funcionalidad, antes de estas sean propuesta a establecer en sus terrenos.

El paradigma positivista, a través del enfoque cuantitativo, genera aportes importantes para la generación de Tecnologías agrícolas, a través de la información procedente de análisis de los datos obtenidos en las investigaciones de validación de tecnologías, como, por ejemplo, la cantidad de agua útil y evaporada de una obra de cosecha de agua. Sin embargo, en la práctica se observa que la adopción de las tecnologías presenta dificultades, porque no se tomaron en cuenta otros elementos importantes, como las opiniones, creencias y posibilidades de los usuarios finales de estas tecnologías, los productores de las zonas rurales.

Dentro del Paradigma Positivista se ha venido generando el post-positivismo, una corriente que se origina a partir de la revisión de los postulados iniciales del Positivismo clásico. Hernández et al. (2014), describe que esta corriente se inicia a partir de las obras de autores como Wilhelm Dilthey (1833-1911) y William James (1842-1910) y Karl Popper (1902-1994), quienes la impulsa de manera notoria.

Para Flores (2004), la diferencia con el positivismo radica en que en el post-positivismo la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida. Lo real se lo entiende desde las leyes exactas, pero esta solo puede entenderse incompletamente.

Dentro del post positivismo, uno de sus teóricos más representativos fue Karl Popper, quien según lo expuesto por Jiménez (2018), este propuso un criterio de comprobación que denominó falsabilidad, para determinar la validez científica, y subrayó el carácter hipotético-deductivo de la ciencia.

El planteamiento del post-positivismo, permite comprender que un fenómeno no se podrá conocer en su totalidad, que las percepciones sobre este fenómeno puede variar según el enfoque del investigador y los métodos de utilizados para su estudio; esta corriente aporta elementos para comprender el por qué algunas tecnologías pueden ser exitosas en una zona y en otras no, o incluso, porque en la misma zona en algunas unidades productivas la tecnología fue exitosa, mientras que en otra fracasó, esto radica en que, como investigadores, no se puede estandarizar los resultados obtenidos. Hay muchos planteamientos de esta corriente que se pueden tomar en cuenta al momento de

### **El paradigma interpretativo: Aportes en la adopción de tecnologías agropecuarias**

Por mucho tiempo el Paradigma Positivista tuvo un papel hegemónico en el desarrollo de la ciencia, sin embargo, las interrogantes de todo lo que no era comprobado a partir de la verificación empírica se iba acumulando, el paradigma Interpretativo nace para dar respuesta a estos vacíos. Este paradigma sentó las bases del enfoque cualitativo en la investigación científica.

Las bases teóricas de este paradigma vienen de la fenomenología, la etnografía, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico interpretativo, destacando los aportes de miembros de la escuela alemana, como Wilhelm Dilthey (1833 -1911), Heinrich Rickert (1863 - 1936) y Max Weber (1864 -1920).

Para Martínez (2013), la base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso.

Como lo expresa Santos (2010), en el paradigma Interpretativo no se pretende hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado. En el paradigma interpretativo el conocimiento se construye a partir de la comprensión e interpretación del sujeto de estudio, con el objetivo de entender y describir la realidad. A través del Paradigma Interpretativo, el investigador busca comprender cómo las personas construyen socialmente su realidad, desde sus creencias, principios, valores, como también del entorno donde se desenvuelven.

En el paradigma interpretativo la interacción entre la persona y su vínculo con el objeto de estudio es clave para su éxito, ahí su vínculo con la adopción de Tecnologías agrícolas de parte de los productores rurales, quienes para adoptar una tecnología es necesario que estos se sientan parte de su generación, que, además, comprendan como esta aporta en el mejoramiento de la productividad agropecuaria y a la mitigación al cambio climático, sin la percepción de que esta tecnología fue impuesta desde fuera.

### **El Paradigma Socio - Crítico: la reflexión como punto de partida para la adopción de tecnologías agrícolas**

Este paradigma surge como una alternativa ante el Paradigma Positivista y el Paradigma Interpretativo. El paradigma Socio - Crítico se diferencia de los anteriores, porque en este, el rol central lo tienen las personas, va más allá de la obtención y análisis de datos numéricos o la interpretación de la realidad del sujeto, en este la persona juega un rol importante para la construcción del conocimiento.

Según Loza et al. (2020), el paradigma socio - crítico tuvo lugar a partir de la escuela de Frankfurt y está orientado por las ciencias sociales y la educación, como respuesta a la necesidad de la transformación social. Con el paso del tiempo, ha tenido diversas vertientes y exponentes, pero "todos con el compromiso del investigador como agente de cambio y liberación social"

El principal aporte de este Paradigma radica en que permite la toma de conciencia y de sentido crítico de las personas, dejando de ser un sujeto predispuesto para la medición o interpretación de datos. Este paradigma se basa en la generación de crítica social, generada a partir de procesos reflexivos, que nacen desde sus necesidades individuales y comunitarias, que lleven a la transformación social.

Según Alvarado y García (2018), el Paradigma Socio - crítico, tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El aporte de este paradigma va directamente al cuestionamiento de la adopción de tecnologías por parte de los productores agrícolas, conlleva a reflexionar sobre la importancia de conocer las características socioculturales y económicas de la población, el sentir y las necesidades de las

personas, porque son los habitantes del territorio donde se definen las prioridades, en donde se marca la pertinencia de cada propuesta.

En el Paradigma Socio – Crítico el conocimiento se construye a partir de las experiencias, necesidades e intereses del individuo, he ahí su principal relación con la adopción de las tecnologías agrícolas, donde el involucramiento de los productores en los procesos de generación de tecnologías es clave, para que estos puedan adoptar dichas tecnologías, es necesario que en primer lugar, los productores sean conscientes de los problemas que enfrentan y se sientan parte de la solución de sus problemas.

Este paradigma postula que el conocimiento es un proceso complejo que se construye y reconstruye a partir de las experiencias de los individuos y de las interacciones con la sociedad que lo rodea, por lo que se tiene que tomar en cuenta que la adopción de las tecnologías depende del contexto y las necesidades que rodean al productor agrícola, los factores socioeconómicos, como la disponibilidad económica para la adquisición o mantenimiento de las tecnologías, la tenencia de la tierra, así como el nivel de conocimiento sobre los aportes de la tecnología para mejorar la productividad de sus cultivos son factores claves para lograr la adopción.

## CONCLUSIONES

El uso de tecnologías agrícolas apropiadas aporta a la mejora de la productividad y producción en los sistemas agropecuarios, los cuales por los efectos del cambio climático se han visto vulnerados, influyendo negativamente en las condiciones socioeconómica de la población rural. La investigación científica y la innovación permiten la creación de alternativas tecnológicas que aporten a la mejora de los factores de productivos, según las características socioculturales y las necesidades de la población. Por lo que es necesario la utilización de los paradigmas científicos, para identificar el enfoque investigativo para el abordaje pertinente de las problemáticas encontradas.

El paradigma positivista aporta de una manera directa en los procesos de investigación que conlleven a la generación de tecnologías agrícolas, porque es indispensable la medición del fenómeno para la construcción de propuesta, sin embargo, es evidente que el éxito de las tecnologías y su adopción dependerá de las ideas y percepciones que los productores tengan sobre el fenómeno y la manera de resolverlo, por lo tanto, es necesario tener en cuenta los aportes del paradigma interpretativo y socio – crítico.

Aunque cada uno tiene un planteamiento teórico concreto, es innegable que entre los tres hay una estrecha relación para la construcción del conocimiento, permitiendo identificar problemas en el sector agropecuario y como mediante esos conocimientos se pueden generar tecnologías que respondan a las necesidades de este sector.

En este ensayo se analizó los tres paradigmas de investigación más relevantes, pero es necesario analizar a los paradigmas emergentes y su contribución en la generación y adopción de tecnologías, porque la realidad no es solo unidireccional, sino que está compuesta de varias aristas que, para plantear soluciones a los problemas encontrados, es necesario la multidisciplinariedad en los procesos de investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado , L., & García , M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Revista universitaria de Investigación*, 187-202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Flores , M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital universitaria*, 5(1). Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-digital-universitaria/articulo/implicaciones-de-los-paradigmas-de-investigacion-en-la-practica-educativa>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* . Ciudad de México : Mc Graw Hill.
- Jiménez , E. (2018). Pensamiento filosófico de Karl Popper. El falsacionismo. *Boletín Científico Con - Ciencia*. Obtenido de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n9/r1.html>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas* . Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica .
- Loza, R., Mamani, J. L., Mariaca , J., & Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag: Revista Científica Digital de Psicología*, 30 - 39. Obtenido de <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216>
- Martínez Marín , A., & Ríos Rosas, F. (2006). Los conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta de Moebio*, 111 - 121. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. Obtenido de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>
- Ricoy , C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11 - 22. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/279666576\\_Contribucion\\_sobre\\_los\\_paradigmas\\_de\\_investigacion](https://www.researchgate.net/publication/279666576_Contribucion_sobre_los_paradigmas_de_investigacion)
- Santos , Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Podium*, 5(1), 1-10. Obtenido de <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/201>

## **Paradigmas epistemológicos del derecho: una mirada a las bases de las Ciencias Jurídicas**

**RECIBIDO**

03/01/2024

## **Epistemological paradigms of Law: a look at the foundations of legal science**

**ACEPTADO**

13/05/2024

**Yader Iván Salgado Téllez**

Centro Universitario Regional (CUR) Bonanza de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), Nicaragua,

<https://orcid.org/0000-0002-5102-7428>

[yader.salgado@bicu.edu.ni](mailto:yader.salgado@bicu.edu.ni)

### **RESUMEN**

El propósito fundamental de este ensayo radica en exponer los principales paradigmas epistemológicos que regulan las ciencias jurídicas, siendo estos los siguientes: El paradigma metafísico del derecho, el metafísico – racional, el empirista y el paradigma de la teoría lingüística. Particularmente dentro del paradigma racional se aborda la teoría pura del derecho de Hans Kelsen, así como la teoría de la fuerza en las ciencias y la hermenéutica jurídicas como herramienta para alcanzar un sentido práctico de las disposiciones jurídicas en general. Se concluye que los cuatro paradigmas epistemológicos siembran los cimientos de las ciencias jurídicas tal y como las conocemos hoy.

### **ABSTRACT**

The fundamental purpose of this essay is to expose the main epistemological paradigms that regulate the legal sciences, being the following: The metaphysical paradigm of law, the metaphysical-rational, the empiricist and the paradigm of linguistic theory. Particularly within the rational paradigm, Hans Kelsen's pure theory of law is addressed, as well as the theory of force in the legal sciences and hermeneutics as a tool to reach a practical sense of legal provisions in general. It is concluded that the four epistemological paradigms lay the foundations of the legal sciences as we know them today.

### **PALABRAS CLAVE**

Paradigma;  
epistemología;  
derecho.

### **KEYWORDS**

Paradigm;  
epistemology; law.

## INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de formación profesional en las escuelas de Derecho en Nicaragua, las oportunidades que tienen los estudiantes para explorar los paradigmas epistemológicos de las ciencias jurídicas suelen ser limitadas, restringiéndose a algunos temas específicos dentro de asignaturas como Introducción al Derecho y con un contexto más amplio en la asignatura de Filosofía Jurídica que se cursa por lo general, al final del proceso de formación profesional. Esta limitación se atribuye al enfoque orientado por las escuelas de Derecho adscritas al área del conocimiento de las Ciencias sociales, educación comercial y derecho de las universidades del país que se centran en garantizar una sólida formación profesional en disciplinas extensas tanto en su alcance sustantivo como adjetivo, lo cual requiere varios semestres de estudio. Sin embargo, para un profesional del derecho, resulta fundamental reforzar su comprensión de la filosofía de la ciencia, lo que le permite entender el fundamento de las ciencias jurídicas.

En respuesta a este vacío de formación profesional en filosofía de la ciencia identificado en las escuelas de derecho de las universidades del país, se ha elaborado este ensayo de revisión de literatura jurídica denominado *Paradigmas Epistemológicos del Derecho: Una mirada a las Bases de las Ciencias Jurídicas*, con el objetivo de ofrecer a los profesionales del derecho la oportunidad de refrescar y ampliar sus conocimientos en filosofía de las ciencias jurídicas. Este trabajo se fundamenta en una exhaustiva investigación llevada a cabo en Google Scholar, utilizando términos clave como “paradigma, epistemología y derecho”, seleccionando cuidadosamente cinco artículos científicos en español como base para este ensayo. Los artículos científicos utilizados para la construcción del ensayo son los que a consideración del autor tienen la mejor posición epistemológica de las ciencias jurídicas, pues comparten valores comunes y comparten elementos similares para la fundamentación epistemológica de las ciencias jurídicas. Entre los artículos científicos base para este trabajo de investigación se destacan los siguientes: *Cuatro Paradigmas De La Epistemología Jurídica* de Víctor Rojas Amendi (2006), *La teoría pura del derecho (Filosofía de la Ciencia Jurídica o del Derecho Positivo)* según Hans Kelsen de Luis Recaséns Siches, (1976) y *La experiencia interna del derecho. Una experiencia de la subjetividad* escrito por David Granfield (1988).

Se identificaron cuatro paradigmas fundamentales que sustentan las bases de las ciencias jurídicas: la metafísica del derecho, la racional, la empirista y la teoría lingüística. Cada uno de estos paradigmas aborda aspectos relevantes para comprender el origen y los fundamentos de las ciencias jurídicas, ofreciendo aportes contextualizados, precisos y aplicables a esta rama del conocimiento.

## DESARROLLO

Para el conocimiento de la filosofía del Derecho, se han propuesto cuatro perspectivas epistemológicas que se consideran las más adecuadas para comprender los fenómenos jurídicos, estas perspectivas epistemológicas se basan en la teoría de los paradigmas de Thomas Khun (1962). Sin embargo, para mayor claridad de esta investigación, se señala que las principales perspectivas epistemológicas que sustentan este trabajo son: la metafísica del derecho, la metafísica racional, la epistemología empirista y la teoría lingüística.

Rojas Amendi, al abordar los paradigmas de la epistemología jurídica, comienza con el paradigma ontológico metafísico, un enfoque adecuado desde una perspectiva amplia de la filosofía como ciencia. Sin embargo, también es válido centrar la atención del lector en la metafísica del derecho como el primer paradigma a abordar. La justificación de esta recomendación radica en el hecho de que la metafísica ontológica tiene un enfoque amplio y general sobre la naturaleza del ser y de la realidad en sí misma, mientras que la metafísica del derecho se centra específicamente en la búsqueda de los fundamentos específicos del derecho. En otras palabras, este paradigma se centra en entender los principios, conceptos y estructura de la naturaleza del derecho como una consecuencia de los fenómenos humanos (2006, Pág. 4).

En sentido amplio, el conocimiento está contenido en una naturaleza ontológica exterior al hombre que es descubierta por la razón. Este paradigma se centra en la metafísica como la rama de la filosofía que, como ciencia primera, busca responder a una realidad objetiva sobre la verdad y la moral. La metafísica del derecho establece una relación entre el ser y el orden, lo que provoca la necesidad de estructurar la ética como una base de la metafísica de esta rama de la ciencia (el derecho). Para comprender este planteamiento, se debe tener presente que la inteligencia conoce y presenta una realidad objetiva de las cosas, mientras que la voluntad tiene como objetivo disponer los medios para lograr un fin. La coincidencia entre el orden natural de las cosas y el orden de los fines que se busca es la razón de ser de la ética y el derecho (Serrano, E. 1981).

Un principio que fundamenta las ciencias jurídicas es el desarrollado por Santo Tomas de Aquino que sitúa a Dios como el ser primero y perfecto. El conocimiento de esta ciencia primera y la relación entre la materia y el ser primero solo es posible en esta concepción de la metafísica debido a que la realidad se fragmenta en dos naturalezas: una suprasensible, perfecta y superior y otra imperfecta y derivada. Esta teoría ha funcionado como el paradigma por excelencia para aquellos estudiosos que buscan fundamentar la disciplina de las ciencias jurídicas en una concepción cristiana de Dios. Explica este filósofo que la esencia perfecta y suprasensible es Dios, el monarca supremo del universo, quien a su vez es la razón divina que rige las cosas, y la razón divina y su relación con las cosas solo es posible porque tiene carácter de una ley. Se habla de una ley porque establece los términos y condiciones para ordenar las cosas de tal manera que cumplan un fin. Al ser la ley parte de la realidad suprasensible que rige fuera del tiempo, recibe el nombre de "Ley eterna" (1961).

Desde una perspectiva epistemológica, la ley eterna constituye la realidad primaria de Dios y compone los principios fundamentales de su orden necesario. La ley eterna es un principio indemostrable, pero evidente que regula y mide a todas las cosas del universo, e imprime en la razón humana una inclinación natural a la acción debida y al fin común. La ley eterna también se conoce como ley natural, permitiendo una participación intelectual y racional de la ley eterna en el Ser Humano. La ley natural entonces, ordena las cosas a su fin (al fin de la ley eterna) y debido a que sirve de medida a los actos humanos, es parte de la razón. Siendo la razón el medio a través del cual el Ser Humano participa de la razón divina, y esto solo es posible a través de la ley, es esta "Ley natural" el principio universal separado e inmóvil del derecho material (Granfield, 1988).

Los preceptos de la "ley natural" se fundamentan en un único axioma: "Hay que hacer y buscar el bien y evitar el mal". Por ello, Aristóteles (1064<sup>a</sup>) hizo la referencia de que, quien conozca la "Ley Natural", que es lo Universal del Derecho, alcanzará la sabiduría suprema del Derecho, lo que le

permitirá conocer, asimismo, los cimientos y particularidades de las ciencias jurídicas, entendido el derecho como la solución al problema ético y axiológico derivado del entendimiento entre el ser y del deber ser (realidad y bien). Por naturaleza, la condición humana imperfecta y limitada solamente le permite deducir de la ley natural los criterios jurídicos concretos que servirán para conformar el sistema jurídico universal, estos criterios jurídicos se limitan a la actualidad de los hechos, la evolución de la sociedad o las necesidades de la clase dominante, que unidas o por separado, también son capaces de crear normas jurídicas, o por lo menos de generarlas, pero que, al realizarse, no serán capaces de producir efectos *erga omnes* porque se limitan a hechos puntuales, responden a ingredientes sociales y políticos impregnados en el ordenamiento jurídico por el hombre soberano que actúa acorde a las realidades subjetivas de la razón.

Sin perjuicio del cumplimiento de los fines de la ley natural, también el derecho se da para estructurar, ordenar y regular la vida de la sociedad. Sin embargo, esta estructura, orden o regulación solo es posible lograrla a través de la creación de medios especiales de regulación (sistemas jurídicos) dotados con la experiencia y referencias históricas que aporten el bienestar común, la justicia social y la convivencia armónica. Es claro que todo sistema jurídico debe ubicar el derecho como el símbolo de la virtud especial "la justicia", pues independientemente de su origen, de la evolución del tiempo o la evolución de la sociedad, la justicia es el objeto y el fin del derecho. Si seguimos un orden ascendente de lo expuesto, notamos que el ordenamiento jurídico por la búsqueda de la justicia, siempre se inserta en el orden moral y el orden moral sigue hasta insertarse en el orden ontológico del ser, lo que es igual a alcanzar la sabiduría suprema del derecho, o sea, la sabiduría derivada de la ley eterna. Cada etapa encuentra su fundamentación en la etapa superior, y esa fundamentación es la esencia metafísica del derecho porque con su entendimiento es posible valorar, justificar y fundamentar el concepto filosófico del Derecho.

A continuación, se encuentra el paradigma de la *metafísica – racional* cuya principal orientación doctrinal es que la esencia del conocimiento radica en el pensamiento. Esta posición epistemológica del derecho se estudia desde los aportes de filosofía de la ilustración y a la filosofía de Immanuel Kant, así como el abordaje de la teoría pura del Derecho de Hans Kelsen, pues desde esta perspectiva se busca oponerse a los planteamientos rígidos de la metafísica ontológica que busca imponer al hombre reglas atemporales y espaciales de carácter universal.

Kant se opuso al planteamiento de la metafísica ontológica y la metafísica del derecho planteada por Santo Tomás de Aquino y los demás, pues planteo que los sistemas jurídicos deben ser contruidos desde la esencia pura del sujeto y de la razón, por lo que el derecho como sistema normativo, es el resultado de la interacción entre el sujeto y el mundo a través de la observación ya que, a través de esa interacción, el derecho encuentra su fundamento en la moral. Este razonamiento de Kant es correcto hasta aquí, pues logra dar sentido a la diferencia existente entre el sujeto y objeto y los vincula a través del proceso de observación, a este punto adquiere relevancia el hecho de que la observación tiene dos consecuencias importantes, en primer lugar que la observación permite que el mundo modele los pensamientos del sujeto a su forma y luego, que al hablar de observación, se debe reconocer que se habla de experiencia, por lo que se puede señalar que el derecho como base de las normas jurídicas procede de algunos principios fundamentales descubiertos en una investigación interna del pensamiento humano. Con este razonamiento Kant y quienes lo apoyan (Rudolf Stammler, John Rawls y Hans Kelsen, éste último creador de la teoría pura del derecho) encuentran el fundamento de su posición metafísica racional.

Una de las bases que sostienen esta posición metafísica-racional, es que admite que un primer principio en torno al hombre es *la libertad*, la que se encuentra sobre toda ley natural en relación con el ser humano. Según esta perspectiva, la libertad prevalece sobre cualquier ley natural o fenómeno humano o de la naturaleza que pueda tener implicaciones jurídicas. Únicamente a través de la libertad se puede establecer un propósito derivado de ella misma. Esto otorga importancia al libre albedrío de las personas, ya que estas solo están subordinadas a su propia libertad por lo que la razón es la única facultad que, de acuerdo con esta visión, capacita a la libertad para discernir los principios según los cuales se debe ejercer el libre albedrío (Rojas, A. Pág. 10)

Entendida la importancia de la libertad dentro del proceso de formulación del derecho desde el enfoque del sujeto y su relación con el mundo, surge entonces la necesidad de comprender otro concepto que se deriva de la libertad, este concepto es el *imperativo categórico* que a su vez se relaciona con la expresión lingüística del “deber ser”. El deber ser es una forma de expresar una obligación moral, esa obligación moral se deriva de una ley objetiva de la razón, que es una ley que es válida para todos los seres racionales, independientemente de sus circunstancias particulares. El imperativo categórico por su parte, es la expresión de esta ley objetiva de la razón, es una regla que hace objetivamente necesaria una conducta humana como buena en sí misma y sin referencia a otro fin, esto significa que la conducta es buena en sí misma, independientemente de las consecuencias que pueda tener.

Para ejemplificar esta máxima filosófica, se señala que el imperativo categórico nos dice que debemos actuar de manera honesta, incluso si eso nos perjudica. La honestidad es buena en sí misma, independientemente de si nos beneficia o no, con ello, se comprende que el imperativo categórico tiene una validez “*A priori*” e incondicionada, lo que significa que su validez no depende de ninguna experiencia o conocimiento empírico, sino que es una ley que es válida por sí misma, independientemente de cualquier otra cosa. El imperativo categórico se relaciona con el libre albedrío de una manera particular pues el imperativo categórico nos dice que debemos actuar de acuerdo con nuestra razón, independientemente de nuestros deseos o pasiones, esto significa que debemos actuar libremente, sin ser controlados por nuestros deseos o pasiones por lo que podemos resumir el ejemplo anterior diciendo que el imperativo categórico es una ley objetiva de la razón que nos obliga a actuar de manera moral, esta obligación moral es válida por sí misma, independientemente de cualquier otra cosa.

El juicio o el razonamiento que el sujeto puede hacer sobre el cumplimiento o no del imperativo categórico es a lo que Khan le denominó ley, pero va a alcanzar la categoría de ley si y solo si contenga tres características a saber: universalidad, mandato y esencia formal. Según esta línea de pensamiento, una ley es universal se aplica a todos los seres racionales, independientemente de sus circunstancias particulares, la ley cumple la característica del mando cuando nos obliga a actuar de una manera determinada y posee esencia formal cuando la ley se deriva de la razón, independientemente de cualquier consideración empírica o práctica. El cumplimiento de las tres características anteriores en una disposición normativa, obliga al sujeto a comprender que, en el mundo de los hechos, el principio moral exige obedecer la ley en sí, independientemente de cualquier objetivo deseado, por lo que la necesidad de una conducta libre por respeto a la ley es a lo que se le denomina *obligación*.

Con esta filosofía, Khan propone un concepto del derecho diciendo que: “El derecho son las condiciones bajo las cuales pueden ser unidos el arbitrio de uno con el arbitrio de otro según una ley general de libertad”. Este concepto de derecho se construye con base en criterios de validez implícitos en la razón tales como *la voluntad, el arbitrio, acción, móvil de la acción, obligación, ley y legislación* (Habermas, 1992, Pág. 136).

Continúa explicando Habermas (1992) que:

Si se considera, el Derecho se integra por tres elementos: El arbitrio, la ley general de la libertad y las condiciones de unión entre el arbitrio y la ley general de libertad, la restricción con base en la cual se construye el concepto de Derecho propuesto por Khan es triple (Pág. 137).

Desde el punto de vista del Derecho, debemos comprender estos conceptos de la siguiente manera: *El arbitrio* es la capacidad del Ser Humano para tomar decisiones y actuar libremente, de actuar de acuerdo a la razón, independientemente de sus deseos o pasiones, podemos decir entonces que el arbitrio es la facultad humana de elegir y tomar decisiones autónomas de acuerdo a su propia voluntad o juicio sin elementos externos como la coerción o la fuerza, por lo que el arbitrio implica la posibilidad de elección y asumir la responsabilidad de las acciones resultantes de esa elección.

*La ley general de la libertad* es un concepto que hace referencia a la idea de que existe una ley moral universal que rige la vida del ser humano, es una ley que establece que el arbitrio de cada individuo debe ser compatible con el arbitrio de todos los demás por lo que debemos actuar de manera que nuestros actos no interfieran con la libertad de los demás, porque la libertad no está sujeta a ninguna restricción externa sino que se fundamenta en principios intrínsecos que trascienden a cualquier condición particular. Para la ley general de la libertad, la ley es un valor supremo que debe ser respetado y protegido en todas las circunstancias.

Mientras que *las condiciones de unión entre el arbitrio y la ley general de libertad* es la facultad que se otorga al legislador para usar la fuerza o acción y de este modo a través de la ley, lograr la libertad. Utilizar la fuerza exterior hace posible el ejercicio del libre albedrío que éste se ubique dentro de los límites de la ley general de la libertad, por lo que se puede decir en este punto, que la coacción es el motivo exterior de las conductas jurídicas o lo que es lo mismo, el uso de la coacción o la fuerza a través de la ley, asegura la libertad.

Una vez expuesta la propuesta de concepto del Derecho, Khan señala que existe un punto de semejanza entre el Derecho y la moral, y que ambas imponen deberes a los sujetos. Mientras que la principal diferencia entre Derecho y moral es que ambos se deben realizar teniendo en cuenta el diverso tipo de legislación de donde procede cada uno de ellos. De este modo, quien actúa motivado por el cumplimiento de la obligación en sí misma, actúa moralmente, mientras que quien no hace de la obligación por sí misma su motivación, sino que actúa guiado por otra causa, razón o motivo, actúa jurídicamente, o sea, que únicamente cumple la ley porque está obligado, mas no porque sienta la obligación de cumplirla.

Dentro del paradigma de la *metafísica – racional* se encuentra la *teoría pura del derecho* cuyo exponente es el austriaco Hans Kelsen, miembro del Círculo de Viena quien desarrolló una teoría

a la que denominó "Teoría Pura del Derecho" donde intentó exponer la filosofía de Khan desde una óptica del derecho positivo y la denominación de "Pura" se debió a que en ella se ocupó únicamente de las estructuras formales de las normas jurídicas, eliminando de ellas los elementos sociológicos, psicológicos, éticos y políticos que en su concepto había considerado Inmanuel Khan.

La teoría pura del derecho consiste en ofrecer una explicación científica y neutral del derecho, una propuesta capaz de crear un *sistema jurídico* ordenado jerárquicamente, autónomo y coherente. La base de esta teoría es que el derecho debe ser caracterizado por el *normativismo*, el derecho es un sistema de normas donde se señala lo que debe ser y no ser a través de normas, estas normas regulan el comportamiento humano y es a través de ellas que se establecen derechos y obligaciones. Una particularidad de esta característica es que las normas se deben estructurar jerárquicamente donde haya una norma fundamental o básica que alimenta todo el resto del sistema normativo, de tal manera que una vez definida la norma fundamental, las demás puedan deducirse de ella, pero que todas en su conjunto formen conceptos interdefinidos, interdependientes y en conjunto formar un sistema normativo lógico y cerrado (Rojas, A. 2006, Pág. 15).

Graficando la idea de Kelsen, el normativismo se vería como una pirámide que en su cúspide pondría la norma fundamental o básica, y luego de forma ordenada y hasta llegar a su base, estarían distribuidas las demás normas que conforman en sistema jurídico completo siguiendo un proceso deductivo en una estructura que cuenta con varios niveles normativos y que son ordenados de mayor a menor. En el caso de Nicaragua, la estructura ubicaría a la Constitución Política en la cúspide, las leyes constituciones (Ley de emergencia, ley electoral y ley de justicia constitucional) en el segundo peldaño, las leyes especiales en el tercero, las leyes ordinarias en el cuarto y los reglamentos y disposiciones administrativas al final. (Recaséns Siches, Luis 1976)

Con esta estructura metodológica, Kelsen expone que el derecho debe ser visto únicamente como una ciencia que describa *únicamente* la estructura de los sistemas jurídicos y que, con esa limitante, se renuncie a considerar el origen y el fin del Derecho pues el origen y el fin del Derecho no son ingredientes esenciales en su estructura. Se considera que la idea de la creación del sistema normativo ordenado y coherente es acertado, sin embargo, al pretender el autor de la teoría eliminar todo elemento social de la norma, peca de ser demasiado formalista y de no considerar la realidad social como la fuente principal del derecho, pues es lógico que para que la norma sea válida debe tener una correspondencia con la realidad social, por lo que no se podría estructurar un sistema normativo aplicable sin un contexto social y evolucionado donde pudiese ser aplicado.

El tercer paradigma objeto de este ensayo es *el empirista*, cuyas teorías sostienen que la fuente del conocimiento de las ciencias jurídicas radica en la experiencia antes que en la razón. La epistemología empirista parte de la filosofía de David Hume, de donde se derivan una buena variedad de tendencias. Entre estas tendencias toman importancia las siguientes teorías: La teoría normativa de Austin y Hart; la teoría histórica de Savigny y Karl Marx; las teorías sociológicas de Rodolf von Iherin, Carl Smith entre otros y la teoría escandinava de Axel Hagestrom, Karl Olivecrona y otros. La teoría normativa consistió en aportar a la teoría pura del derecho de Kelsen el elemento de la sanción dentro de su estructura, mientras que las teorías históricas de Savigni y Marx aportaron a la incorporación de los eventos históricos como elementos fundamentales de la evolución de las normas jurídicas dando razón con ello a la importancia que posee la jurisprudencia; las teorías

sociológicas ubican al sujeto en el centro del entorno jurídico y como elemento fundamental de la redacción normativa de la ley mientras que la teoría escandinava hace una combinación de la importancia de la sanción dentro de la norma y de la importancia de reconocer al sujeto como indispensable para la aplicabilidad de la norma.

Como una derivación muy marcada de la teoría empirista, encontramos el *paradigma de la fuerza* para las ciencias jurídicas. Para conocer este paradigma se aborda el aporte de Max Weber (1987) quien sobre el paradigma de la fuerza que está presente en las ciencias jurídicas, señala que el Derecho se puede considerar de dos formas a saber: La primera vista desde la validez formal, o sea, que es Derecho formalmente hablando y que sentido normativo lógicamente correcto se le pueda dar a la norma jurídica. La segunda, una perspectiva más sociológica, considera lo que sucede en la comunidad, pues los hombres que habitan en ella consideran subjetivamente como válido un determinado orden y orientan en él su conducta práctica, lo que a la postre puede llamarse también como validez empírica. Desde la epistemología empirista, el Derecho es un orden de ciertas garantías que funcionan a través de un sistema capaz de imponer medidas coercitivas. Sociológicamente hablando, significa que tener derecho es tener una posibilidad garantizada de recurrir al mecanismo coercitivo que existe para ello.

Por otro lado, Iherin (2000) sostiene que el derecho no es una idea lógica, sino que es una idea de fuerza, pues a su consideración, el Derecho solo se puede realizar mediante la fuerza pues los sistemas jurídicos, sus instituciones y hasta las disposiciones particulares bien puede ser visto como una lucha doble por la fuerza, por un lado el grupo de los fuertes ha puesto sus condiciones contra los débiles, mientras que por el otro el Estado mantiene el orden legal mediante la fuerza o coerción. Todos los conceptos anteriormente expuestos dan un punto de vista práctico de lo que es el Derecho, sin embargo, para poder definir el derecho se toma una posición ontológica-racional porque el derecho es la máxima expresión de la libertad, y la libertad viene de Dios, si se comprende esa idea, es posible concluir que la ley es el conjunto de normas jurídicas que regulan la conducta externa del hombre.

En cuarto lugar, pero no menos importante, tenemos el paradigma de *la teoría lingüística*, que parte del hecho que los fenómenos sociales siempre se encuentran lingüísticamente mediados, aquí se recuperan los conceptos centrales del Círculo de Viena, de la hermenéutica y de la acción comunicativa cuyos principales aportes son la hermenéutica jurídica, la teoría de la praxis interpretativa y la teoría de la argumentación jurídica.

Gadamer (1992) trajo la hermenéutica como una corriente filosófica que trata sobre el correcto entendimiento de los factores implicados en la lengua, precisando que la misma trasciende a la función lingüística y gramatical del lenguaje. Correspondiendo a la conceptualización de la hermenéutica, en Filosofía de la Ciencia se considera que la comprensión epistemológica de las teorías científicas solo podrá alcanzarse si se considera un desarrollo teórico y el desarrollo epistémico que rige el descubrimiento, desarrollo, aceptación o rechazo de las teorías.

El Derecho como concepto también tuvo su definición lingüística en base al análisis que cumple dicho concepto, para lo que se sirve de una descripción de uso en el lenguaje vulgar. Es por ello por lo que la hermenéutica reformula el concepto tradicional de derecho que lo entiende como un

conjunto de normas jurídicas y lo orienta a entenderla como una disciplina practica en la que *el conocimiento de un texto jurídico y su aplicación a un caso concreto no son dos actos separados sino un proceso unitario* (Gadammer, 1992).

La hermenéutica no es una ciencia auxiliar de la Teoría del Derecho, sino que, en la esencia del derecho mismo se encuentra la interpretación que permite conciliar la tensión que se encuentra entre la norma general y el caso concreto. Para comprender el alcance de la hermenéutica, es necesario aceptar que, en la interpretación de los enunciados jurídicos, el significado de los textos va más allá de la mera comprensión neutral y objetiva de su sentido jurídico, pues toda la evolución del derecho ha sido posible por la comprensión de la diferencia entre texto e interpretación. Para la hermenéutica jurídica, el Derecho no existe fuera del procedimiento de aplicación de las normas jurídicas, sino que nace a partir del mismo en tanto que la ley, independientemente de su jerarquía normativa (constitucional u ordinaria) necesita siempre de interpretación para su aplicación práctica. De esa interpretación nace otro concepto conocido como "jurisprudencia" que es utilizado como sinónimo de Derecho.

Se finaliza señalando entonces, que la hermenéutica no es una simple herramienta de interpretación jurídica que permite comprender el correcto significado de una disposición jurídica general y abstracta que ha sido previamente emitida por el legislador; más bien, el derecho solamente puede adquirir sentido a través de un proceso de interpretación.

## CONCLUSIONES

El análisis antes realizado muestra una diversidad significativa en las perspectivas sobre el conocimiento jurídico. Desde las teorías metafísicas que se basan en fundamentos ontológicos y religiosos, pasando por las visiones racionalistas centradas en la razón y la moralidad, hasta las teorías empíricas que se enfocan en la experiencia y la fuerza social como fundamentos del Derecho. Esta diversidad refleja la complejidad inherente al estudio del Derecho y la multiplicidad de enfoques utilizados para comprender su naturaleza y función en la sociedad.

Así mismo, se resalta la interrelación entre la filosofía y el Derecho, ya que desde las bases metafísicas que inspiran las concepciones sobre la ley y la moralidad hasta la aplicación práctica del Derecho mediante la hermenéutica y la interpretación, se evidencia cómo las corrientes filosóficas influyen en la comprensión y la aplicación de los principios legales. Esta interdependencia subraya la importancia de comprender los fundamentos filosóficos para abordar y aplicar el Derecho de manera efectiva en contextos sociales y jurídicos.

Los cuatro paradigmas abordados contribuyen significativamente a la comprensión del significado de las ciencias jurídicas al enfocarse en el comportamiento adecuado del individuo de las distintas perspectivas. Desde la metafísica del derecho, se atribuye un carácter divino y una ley suprema al concepto de derecho, lo cual resulta apropiado desde una perspectiva de la creencia. En contraste, los paradigmas racionalistas y empiristas buscan definir el concepto basándose en la interacción del individuo con el mundo mediante la observación y la experiencia.

La evolución del derecho a exigido la formulación de un concepto en constante cambio, lo que resalta la importancia del aporte de la teoría lingüística para la comprensión del Derecho. Esta disciplinase encarga de analizar como las palabras y los símbolos son utilizados para construir significados en el ámbito legal, lo que resulta fundamental para interpretar y adaptar el Derecho a las transformaciones sociales y culturales. En resumen, cada uno de los enfoques aporta una perspectiva única que enriquece nuestra comprensión del derecho y su función en la sociedad.

## REFERENCIAS

- Aristóteles (1064<sup>a</sup>) *Metafísica*. Editorial sudamericana. Argentina 2000.
- De Aquino, Tomas (1961) *La Suma Teológica*. Tomo VI, (Traducción de Francisco Barbado Viejo), Biblioteca de autores cristianos. Madrid, España.
- Gadammer, Hans-Georg (1992) *Verdad y método II* (Traducción de Manuel Olasagasti). Salamanca 2002. Pág. 326.
- Granfield, David (1988) *La experiencia interna del derecho. Una experiencia de la subjetividad*; (Traducido por Armando J. Bravo con la colaboración de Víctor Pérez Varela y Miguel Romero Pérez). Universidad Iberoamericana – ITESO.
- Habermas, Jürgen (1992). Pág. 136.
- Kuhn, Tomas (1962), *The Structure of Scientific Revoluciones*. Fondo de cultura económica, (trad. Agustín Contin), México 1983.
- Recaséns Siches, Luis (1976) *La teoría pura del derecho (Filosofía de la Ciencia Jurídica o del Derecho Positivo) según Hans Kelsen*. En Antología 1922-1974. Fondo de Cultura Económica, México. Pág. 46 y 57.
- Rojas Amendi, Víctor (2006), *Cuatro Paradigmas De La Epistemología Jurídica*. Obra derivada de *La filosofía del derecho de Inmanuel Khan* (1983). Revista de la facultad de derecho de la UNAM, Tomo LIV, Número 242.
- Serrano Villafañe, Emilio (1981), *Fundamentación metafísica del derecho en el realismo filosófico*. Comunicación presentada a las Jornadas Internacionales de Filosofía Jurídica y Social, celebradas en Pamplona los días 6 y 7 de febrero de 1981.
- von Iherin, Rodolf (2,000) *La lucha por el derecho*. Oxford University Press. México, Pág. 30.
- Weber, Max (1987) *Economía y Sociedad*. (Traducido por Juan Medina Echeverría y otros). Fondo de cultura económica. México D.F.

**Aplicación de una propuesta epistemológica–metodológica para la investigación social de colectivos rurales en Latinoamérica**

**RECIBIDO**

25/06/2024

**Application of an epistemological–methodological proposal for social research of rural collectives in Latin America**

**ACEPTADO**

17/07/2024

**Jana Pia Ruckgabe**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Matagalpa. UNAN-Managua/CUR-Matagalpa, Nicaragua

<https://orcid.org/0009-0009-5816-1513>

[jana-ruckgaber@hotmail.com](mailto:jana-ruckgaber@hotmail.com)

**María Dolores Álvarez Arzate**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. UNAN-Managua, Nicaragua

<https://orcid.org/0000-0002-6836-1318>

[alvarez.antropologa@gmail.com](mailto:alvarez.antropologa@gmail.com)

**RESUMEN**

El artículo expositivo y reflexivo retoma la discusión epistemológica y metodológica realizada en el marco de la tesis “Procesos emancipadores de mujeres en una cooperativa de vivienda en el municipio de La Dalia, Matagalpa”, que forma parte del programa de maestría en Desarrollo Rural Territorial Sustentable de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) en el Centro Universitario Regional de Matagalpa (CUR-Matagalpa). El ensayo tiene el objetivo de exponer el diseño epistemológico–metodológico ya aplicado y reflexionar sobre su aplicabilidad. Se discute los preceptos de los principales paradigmas de investigación social, con énfasis en el pensamiento decolonial como paradigma latinoamericano. Con los planteamientos revisados se efectuó un bricolaje para la elaboración de la propuesta epistemológica utilizada en el marco de la tesis. También se describe la sistematización de experiencias como metodología elegida y las adecuaciones metódicas que se realizó para expresar las principales lecciones aprendidas durante la aplicación de la metodología. Se concluye, que los datos recogidos en la aplicación de la metodología propuesta relacionados a los significados particulares, los factores sociales y el potencial de acción permiten construir teoría.

**PALABRAS CLAVE**

Paradigmas sociales; pensamiento decolonial; sistematización de experiencias; bricolaje epistemológico.



## ABSTRACT

The expository and reflective article takes up the epistemological and methodological discussion carried out in the framework of the thesis “Emancipatory processes of women in a housing cooperative in the municipality of La Dalia, Matagalpa”, which is part of the master’s program in Sustainable Rural Territorial Development of the National Autonomous University of Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) at the Regional University Center of Matagalpa (CUR-Matagalpa). The purpose of this article is to present the epistemological-methodological design already applied and to reflect on its applicability. The precepts of the main paradigms of social research are discussed, with emphasis on decolonial thought as a Latin American paradigm. With the approaches reviewed, a bricolage was carried out for the elaboration of the epistemological proposal used in the framework of the thesis. It also describes the systematization of experiences as the chosen methodology and the methodical adjustments made to express the main lessons learned during the application of the methodology. It is concluded that the data collected in the application of the proposed methodology related to particular meanings, social factors and the potential for action allow the construction of theory.

## KEYWORDS

Social paradigms;  
decolonial thinking;  
systematization  
of experience;  
epistemological  
bricolage.

## INTRODUCCIÓN

Para elegir una metodología acorde a los intereses de la investigación de tesis sobre los procesos emancipadores de mujeres en una cooperativa de vivienda, se realizó una extensa discusión epistemológica y metodológica, que resultó en un diseño innovador, cuyo corazón es la entrevista narrativa y participativas. Se considera, que la utilidad de este diseño trasciende también a otros posibles escenarios, por lo que a continuación se presenta la discusión epistemológica que cimentó la toma de decisiones para la propuesta metodológica.

A menudo la discusión metodológica queda relegada a pocos párrafos explicativos más que reflexivos. Se considera, sin embargo, y siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), que “una metodología designa el modo cómo enfocamos problemas y la manera en que buscamos sus respuestas” (p. 15), por lo que tiene un peso primordial en el planteamiento de la investigación. La metodología como dimensión de un paradigma se deriva de los planteamientos ontológicos, epistemológicos y ético-políticos, por lo que la discusión metodológica va de la mano con la discusión epistemológica. La preocupación principal en esta discusión se enfoca en evitar la imposición de un marco teórico-epistemológico asumido *a priori* que pueda tergiversar los datos. Para ello se indagó primero en los tres principales paradigmas de investigación, que son el positivismo, interpretativo-hermenéutico y la teoría crítica, para luego analizar el paradigma latinoamericano por excelencia: la Epistemología del Sur. Una vez explicitado el bricolaje epistemológico que surgió de esta discusión, se prosigue con una propuesta metodológica específica para cumplir los objetivos de la investigación y respetar el marco epistemológico trazado. La base de esta propuesta es la Sistematización de Experiencias, adaptada para estudiar no solamente la experiencia colectiva de la cooperativa, sino también las experiencias individuales de las mujeres que la conforman. Finalmente, se presentan las lecciones aprendidas al aplicar la metodología, para contribuir así a una discusión metodológica teórica, práctica y situada, tal y como se concluye.

## DESARROLLO

### Positivismo

En los albores de la construcción del pensamiento decolonial, es importante significar el desarrollo del paradigma positivista, el paradigma por excelencia durante el desarrollo de las ciencias modernas y postindustriales (Toledo y Barrera, 2008). Este surge por un intento de contrariar a la metafísica como sistema racional que se había impuesto durante el oscurantismo, por lo que pretende estudiar hechos naturales que pueden ser medibles y generalizables a través del sistema lógico de la deducción (Mancinas, et al., 2017).

El paradigma positivista se caracteriza por “su énfasis en la observación empírica, la verificación de teorías y leyes, y la búsqueda de regularidades causales” (Herrera, 2024, p. 31), por lo que parte de una realidad que considera aprehensible y descubierta de manera objetiva, y la persona investigadora es independiente al objeto/sujeto de investigación. Esto se pretende lograr con una metodología rigurosa, prescrita y repetible (Guba y Lincoln, 2002), que previene la “contaminación” con la subjetividad humana. (Guba y Lincoln, 2012, p. 54).

Bajo la consecutiva reforma del positivismo, los cuestionamientos al determinismo y reduccionismo empujaron a encontrar compromisos y encaminaron hacia el llamado pospositivismo, el cual se distancia de la aprehensión absoluta y comienza a hablar de una aprehensión imperfecta o probable, de una objetividad modificada y las metodologías comenzaron a basarse en buscar la falsedad de las hipótesis (Guba y Lincoln, 2002), tal y como lo sustentó Karl Popper y lo discutió más adelante Thomas Kuhn.

A pesar de la flexibilidad del pospositivismo, se abordó la cuestión ética-política igual que en el positivismo como algo extrínseco al proceso de investigación (Guba y Lincoln, 2002), es decir, que basa su ‘deber’ ético-político en limitarse a la observación distante y la explicación causal de los fenómenos. Los máximos representantes del positivismo y pospositivismo fueron Henri de Saint-Simon (1760-1825), Auguste Comte (1768-1857), John Stuart Mill (1806-1873) y Emile Durkheim (1858-1917).

En la crítica al paradigma positivista, la pretensión de objetividad en su postura ética-política es juzgada por acumular los conocimientos alejados de las personas y contextos de donde se extrajo dicho conocimiento (Toledo y Barrera, 2008), habilitándose como un instrumento para la legitimación de los intereses de la clase social hegemónica (Mancinas, Zúñiga y Arroyo, 2017). Para ofrecer alternativas al positivismo y sus vertientes, se han desarrollado otros dos paradigmas centrales: el constructivismo y la teoría crítica.

### Constructivismo

Primero se ocupará del constructivismo; Las críticas a la rigidez del paradigma positivista y su ‘método científico’, derivados de las ciencias naturales y que se sostiene en el experimento y la prueba como criterio de la verdad, evolucionaron al desarrollo de nuevos paradigmas propiamente ‘antipositivistas’.

Las teorías que surgieron en ese contexto fueron la Hermenéutica (Friedrich Schleiermacher, 1768-1834; Martin Heidegger, 1889-1976; Hans-Georg Gadamer, 1900-2002), la Teoría de la Acción Social (Max Weber, 1864-1920), la Fenomenología (Edmund Husserl, 1859-1938), el Interaccionismo Simbólico (Herbert Blumer, 1900 – 1987) y la Etnometodología (Harold Garfinkel, 1917-2011), las cuales a grandes rasgos consideran a la realidad un constructo social dinámico y dialéctico, que es aprehensible de una manera subjetiva por parte de la persona investigadora, ya que se reconoce su influencia como participante e interpretadora de dicha realidad (Guba y Lincoln, 2002).

De ellos fue Heidegger quien desarrolló la ontología de la hermenéutica, planteando la interpretación como la estructura constitutiva del *Dasein* (ser/estar ahí] (Cruz, 2012). En este sentido, “el problema del conocer no es sólo las significaciones del Otro, sino de conocer las vivencias de la sociedad donde se producen esas significaciones” (Beuchot, 2005, en Arroyo, 2017, p. 117).

Con el tiempo se fue desarrollando el pensamiento de que a través de la hermenéutica hay un acercamiento a una *versión* de la verdad, basada en una comprensión interpretativa de la interacción y el contexto (Arroyo, 2017). Gadamer, en este sentido, comenzó a exigir el reconocimiento de los preconcepciones como parte inherente a la subjetividad de la persona investigadora y que es preciso explicitarlos, ya que son necesarios para acercarse a la realidad (Arroyo, 2017).

Esto último se traduce a una intención investigativa de “conocer en comunidad un determinado sentido” (Gadamer, citado en Barragán y Torres, 2017, p. 56), con lo cual se abre campo a enfoques metodológicos participativos, conversacionales y dialógicos (Schwandt, 2000). En este sentido, la realidad es intersubjetiva, es una relación de ida y vuelta entre el productor de sentido y su intérprete, ya que el *mundo* solo puede interpretarse según el ser y viceversa, en una confluencia de voces que participan en el proceso interpretativo-hermenéutico (Arroyo, 2017). En el contexto de la investigación esto visibiliza el grado de la subjetividad de las experiencias y su naturaleza territorial.

## Teoría Crítica

El término *Teoría Crítica* fue acuñado por Horkheimer (1895-1973) en 1938, el máximo representante de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, capital del desarrollo de diversas teorías sociales bajo el lente del paradigma crítico, y cuna de otros importantes teóricos como Walter Benjamin (1892-1940), Friedrich Pollock (1894-1970), Erich Fromm (1900-1980), Theodor Adorno (1903-1969), Jürgen Habermas (1929-actualidad) y Axel Honneth (1949-actualidad).

En la Escuela de Frankfurt se elaboró un marco epistemológico para la reinterpretación de la teoría marxista, es decir el análisis de las relaciones de poder inherentes a una estructura social que es organizada por el capital (Ritzer, 1993). El paradigma de la Teoría Crítica con énfasis en las ciencias sociales retoma los argumentos constructivistas y los desarrolla con un enfoque de la dialéctica y del materialismo histórico, es decir que la realidad social ciertamente es una construcción histórica, pero que es materializada por estructuras del funcionamiento social. Estas parecen inmutables, pero de hecho son creadas por el ser humano y por ende pueden ser cambiadas (Mancinas, 2017; Guba y Lincoln, 2002; Barragán y Torres, 2017).

El saber es concebido como un arma poderosa, que implica un posicionamiento ético-político cuando se decide revelar u ocultar el conocimiento (Mancinas, et al., 2017). Por ello se considera, que “la profesión del teórico crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se pueda separar de la lucha” (Horkheimer, 2000, p. 51).

Según este paradigma, la finalidad de la investigación y la ciencia en sí debe ser siempre la transformación hacia la emancipación humana a través de la toma de conciencia de las estructuras opresoras y la emancipación del proletariado. Rincón en este sentido agrega, que “la Teoría Crítica plantea un objetivo emancipador, ya que la razón debe liberar al ser humano en vez de esclavizarlo, por lo tanto, su meta es lograr una sociedad más justa que requiere aunar la teoría con la práctica” (2017, p. 25).

El objetivo investigativo de la Teoría Crítica es llegar al fondo de la dialéctica de conflictos y cambios que se suscitan como “objetivos antagónicos de las diferentes clases y grupos sociales” (Löwy, 2013, citado en Mancinas, et al., 2017, p. 39), que inicialmente se centraron en la disonancia entre el proletariado y la burguesía y los intereses de cada clase social. Con las generaciones más avanzadas de la Escuela de Frankfurt se fomentó el distanciamiento a la creación de una teoría filosófica universal para enfocarse más bien en generar un método y postura analítica que amplía el objetivo de la Teoría Crítica (emancipación y justicia social, según Axel Honneth) hacia otras estructuras sociales opresoras, como lo son el neocolonialismo, el androcentrismo, etnocentrismo y la heteronormatividad, entre otros.

Desde un plano metodológico Hansen (1993) plantea que la investigación crítica debe centrarse en 1) el entendimiento de la realidad social con las fuerzas de poder que actúan en ella; 2) la crítica por las relaciones y consensos dados por las fuerzas de poder; y 3) la educación para la emancipación (citado en Gamboa, 2011, p. 55).

Por esta razón, la Teoría Crítica adopta una metodología dialógica y transformacional, que se basa en una axiología transaccional (Guba y Lincoln, 2002; Gamboa, 2011; Mancinas, 2017). La crítica, en este sentido, se comprende como un punto de vista para interrogar con “inservidumbre voluntaria” e “indocilidad reflexiva” las cuestiones sociales y las relaciones de poder (Foucault, 2013, citado en Torres y Barragán, 2017, p. 63). De aquí parten las bases de nuevas posturas que son el pensamiento decolonial, pensamiento poscolonial y las teorías de Lo Subalterno, que dan pie a las llamadas Epistemologías del Sur.

## **Epistemologías del Sur**

En el abordaje de los tres principales paradigmas sociales Positivismo, Constructivismo y Teoría Crítica, quedó evidenciado que los pensadores de mayor peso en el desarrollo de éstas son en general hombres del hemisferio norte, específicamente de Europa y Estados Unidos. Esta hegemonía de la producción epistemológica – considerada por los teóricos como universal en su aplicación e interpretación – se ha comenzado a criticar con vigor desde el Sur por ignorar la distribución de poder bajo el sistema colonial y poscolonial (Andrade, 2020). En esta crítica se enfatiza la necesidad de mover el *locus* de enunciación (El lugar desde el cual se habla y se genera la teoría social) a las sociedades de la periferia (Mignolo, 1995), para conocer de manera local, histórica y cultural (Vasilachis, 2012, p. 24).

De las Epistemologías del Sur resalta el pensamiento decolonial, una corriente que critica al euro-occidentalcentrismo, específicamente al desarrollismo, la colonialidad de saberes, las jerarquías raciales y de género, así como la subordinación de los pueblos bajo el capitalismo (Castro y Grosfoguel, 2007), además de buscar a través de la crítica la emancipación de los países periféricos (Barragán y Torres, 2017, p. 64).

El pensamiento decolonial surge desde un *locus* de enunciación latinoamericano, con una historia colonial originada principalmente por España y Portugal, y cimentado sobre la filosofía de liberación, el pensamiento filosófico latinoamericano (Tamez, 2017). Esta corriente está desligada del posestructuralismo y el pensamiento posmoderno, a los cuales más bien los critica por ocultar y reproducir la colonialidad: “La posmodernidad es una crítica eurocéntrica al eurocentrismo. Reproduce todos los problemas de la modernidad/colonialidad” (Grosfoguel, 2007, p. 74).

El prefijo de la *decolonialidad* se contrapone lingüísticamente al significado etimológico del *poscolonialismo* (otra corriente de la Epistemología del Sur), pues refuta en su planteamiento la idea de que la liberación de la administración colonial en los países de la periferia haya sido el fin del colonialismo (Castro y Grosfoguel, 2007).

Al contrario, se afirma que el colonialismo moderno – entendido como la estructura de dominación y explotación cuyo control se ejerce desde otro territorio (Quijano, 2007, p. 93) – se proyectó hacia una *colonialidad*. Esta es entendida como una “matriz que ordena jerárquicamente el mundo de forma estable” (Segato, 2011, p. 27), la cual “ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (Castro y Grosfoguel, 2017, p. 13). Esta postura teórica es conocida como el Sistema-Mundo, que es analizado desde la macroeconomía a partir de tres categorías: centro, semiperiferia y periferia. Esta teoría es discutida por varios pensadores decoloniales como Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Enrique Dussel.

La decolonialidad es entendida entonces como una segunda decolonialización, para desechar las relaciones de poder basadas en raza, episteme, economía y género de la modernidad que la primera decolonialización no logró eliminar (Castro y Grosfoguel, 2007). La modernidad es concebida por Mignolo como “un discurso superior, con la capacidad de narrar y orientar las historias de los países de la región, [y que] niega su vinculación y su conexión con la generación de pobreza y la marginación” (Ríos, 2015, p. 158), un discurso universalista y solipsista fundado por un “sujeto autogenerado que tiene acceso a la verdad universal [...] a través de una sordera ante el mundo y [...] una ceguera ante su propia localización espacial y corporal en la cartografía de poder mundial” (Grosfoguel, 2007, p. 64).

El pensamiento decolonial argumenta, que los procesos de invasión territorial, económica y cultural de la colonialidad/modernidad han impuesto una realidad ajena sobre las experiencias propias, que suprimen y marginalizan el conocimiento y cultura *otro* (Tamez, 2017). Es necesario, por lo tanto, develar cuál es esa realidad propia y quitar el polvo del occidente sobre la “América Profunda” (Mignolo, 2019, p. 20), pero no en el sentido de intentar regresar hacia un funcionamiento socioeconómico y cultural prehispánico, sino para crear una narrativa *transmoderna* en el reconocimiento de que la realidad latinoamericana es una realidad entre-mundos (Segato, 2011), que se gesta en la frontera entre la precolonialidad y la modernidad.

La transmodernidad es planteada por Dussel (2012) como propuesta creativa y pluriversal, la cual trata de encontrar la universalidad en la diferencia y la diferencia en la universalidad, para trascender las relaciones de poder y la reproducción de jerarquías impulsadas por la versión eurooccidental de la modernidad (Tamez, 2017) y crear un “conocimiento situado y dialógico, desde diversas posiciones o perspectivas, [en el cual] se reconozcan las necesidades de cada colectividad” (Gómez, et al., 2017, p. 31).

Ejemplo de un proyecto transmoderno es la política tojolabal de los grupos zapatistas de ‘andar preguntando’ que se contrapone al ‘andar predicando’ (Grosfoguel, 2007). Otras autoras emergentes como Lorena Cabnal (2010) defienden la importancia de las mujeres indígenas y afrodescendientes, sus necesidades, sus talentos y sus saberes.

El valor y la validez de la voz del sujeto para estudiar su historia y realidad social – el “cómo las cosas llegaron a ser lo que son” (Mignolo, 2019, p. 17) – surge justamente de su privilegiado *locus* de enunciación, que es el mismo *locus* de producción teórica y ojalá también del *locus* de transformación social, dialogada y situada en la territorialidad y corporalidad (Tamez, 2017; Barragán y Torres, 2017; Mignolo, 2006).

En este sentido, el pensamiento decolonial concibe al sujeto como un “ser activo, creativo con capacidades y recursos propios que le permiten desde su experiencia, analizar su historia y realidad social, desde la pobreza, la exclusión, la invisibilización” (Tamez, 2017, pp. 244). Las Epistemologías del Sur contribuyeron fundamentalmente al desarrollo de metodologías y planteamientos teóricos que permiten capitalizar los saberes endógenos. Especialmente el pensamiento decolonial ha alimentado significativamente la investigación social en América Latina.

### **Bricolaje epistemológico**

En la investigación de la tesis, una vez culminada una primera etapa de exploración de campo, se consideró que de la cooperativa surge del paradigma de la teoría crítica, pues es un grupo históricamente marginado –por género, *locus* de enunciación y clase social– organizado para restablecerse el derecho humano a una vivienda digna, con lo que transforma su realidad histórica. Estudiar esta experiencia desde un paradigma emergente con raíces en la teoría crítica toma en cuenta elementos fundamentales de esa lucha social contra estructuras opresoras, sin embargo, por la necesidad de analizar las experiencias desde sus subjetividades y significaciones para una comprensión completa de elementos tangibles e intangibles (interés del paradigma interpretativo-hermenéutico), se considera pertinente hacer un bricolaje epistemológico (Denzin y Lincoln, 2012).

El bricolaje epistemológico surge por la necesidad de encontrar respuestas ante realidades complejas y está fundamentado en la epistemología de la complejidad (Kincheloe y McLaren, 2012). Esto significa, que ante cada nueva realidad o hecho social que se quiera investigar, habrá que hacer un bricolaje personalizado.

En este caso, el posicionamiento epistemológico se inclina hacia la teoría crítica y el pensamiento decolonial, con lo cual se espera poder distinguir los elementos estructurales que influyen en la realidad de las mujeres cooperativistas, tomando en cuenta las acciones, estructuras y lógicas

*otras*, propias de la realidad local y posiblemente invisibilizadas por la imposición de una lógica moderna.

El bricolaje metodológico, por otro lado, se conforma a partir de los postulados del paradigma interpretativo y decolonial, ya que se enfatiza en las subjetividades de las mujeres entrevistadas y sus interpretaciones situadas. En el siguiente capítulo se describe con mayor profundidad la aplicación de este bricolaje metodológico en la Sistematización de Experiencia.

### **Propuesta metodológica: La Sistematización de Experiencias**

Al elaborar el diseño metodológico se debe valorar entre la investigación cualitativa, cuantitativa o mixta teniendo en cuenta la postura epistemológica y el objetivo de investigación.

Los paradigmas discutidos muestran una clara inclinación hacia la investigación cualitativa, pues la hermenéutica es la cuna de la investigación cualitativa, y aunque el paradigma crítico es flexible sobre el tipo de investigación que se ha de usar y es defensor de la idea de que los métodos de investigación son *herramientas*, que se eligen según su capacidad de cumplir un objetivo, en la práctica se ha apoderado de diferentes metodologías cualitativas o mixtas, pero rara vez puramente cuantitativas. La investigación cualitativa ha supuesto para los paradigmas comprender la realidad social desde los actores mismos y desde eso se busca su transformación en el paradigma crítico y las Epistemologías del Sur.

El pensamiento decolonial, por otro lado, comprende que al buscar la voz del *otro* y querer recuperar sus saberes y experiencias es congénitamente una investigación no solamente cualitativa, pero participativa y reflexiva, dado su interés por impulsar procesos decoloniales y transmodernos (Tamez, 2017; Toledo y Barrera, 2008).

Muestra de este carácter – no solamente metodológico, pero ético-político – son las diversas metodologías de investigación y acción que han surgido a partir de planteamientos decoloniales (Investigación-Acción Participativa (IAP) descritas por Fals Borda (1989), Sistematización de Experiencia de Oscar Jara (1996), Educación Popular de Paulo Freire (1968).

Estas metodologías críticas y decoloniales latinoamericanas son parecidas, sobre todo en su dimensión epistemológica, pues reconocen los saberes endógenos de los sujetos (individuos, pero principalmente colectivos, que pueden ser clasificados como saberes estructurados, relacionales, dinámicos, utilitarios y tradicionales, tal y como proponen Toledo y Barrera, 2008), reclaman un componente participativo, dialógico y reflexivo en el proceso, y se basan en la transformación social como resultado del proceso metodológico.

No obstante, existen una diferencia importante entre ellas (más allá de su ‘ruta metódica’), que es el objeto de conocimiento, el cual en la Sistematización de Experiencias son las experiencias explícitas de la práctica transformacional en los microespacios sociales (Aguiar, 2013). Al hablar de la experiencia resalta la subjetividad que subyace a la práctica, y la narrativa y el diálogo en la cual ésta es interpretada (Barragán y Torres, 2017).

Siguiendo a los autores Barragán y Torres (2017), el “proceso sistematizador apunta a comprender los sentidos que constituyen una experiencia, los factores influyentes o instituyentes, las relaciones institucionalizadas, las claves culturales” (p. 72), es decir que se conciben a las prácticas transformacionales “como realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido donde confluyen dinámicas estructurantes de la acción social y procesos e interacciones subjetivos” (p. 75).

El amplio uso de la Sistematización de Experiencias ha generado diversas definiciones, pero para subrayar su potencial como metodología de investigación cualitativa, transformativa y decolonial, se considera la definición de José Hleap como la más completa:

*La sistematización es una investigación cualitativa de enfoque crítico interpretativo que intenta describir e interpretar prácticas sociales singulares dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local, a la lógica y a los sentidos que están presentes en las prácticas. (Carvajal, 2018, p. 19)*

Derivado de esta definición se puede establecer, que el objetivo de la Sistematización de Experiencias como metodología de investigación es generar un diálogo de saberes (Aguiar, 2013), que el *saber* (como proceso subconsciente, automatizado) se *conozca* (en un proceso intelectual consciente) (Bermúdez, 2018), para “interpelar poderes y saberes dominantes” (Barragán y Torres, 2017, p. 81) y mejorar la práctica social.

Jara (2018) confronta la lógica lineal de las ciencias sociales de *contemplación à teoría*, como las investigaciones cualitativas al estilo taylorbogdiano, e incluso aquellas de corte más crítico, pero que agregan solamente el componente de la *práctica* al final del orden lineal (*contemplación à teoría à práctica*), y destaca el orden de ideas circular *práctica à teoría à práctica* como un elemento innovador que permite aportar a objetivos tanto teóricos como prácticos.

Barragán y Torres (2017, p. 79) se refieren a esta lógica circular como “transductivo”, en el sentido de una “dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación a otras realidades similares”. También Ayllón (2001) argumenta en este sentido al decir que la Sistematización de Experiencias se fundamenta en la acción, la trasciende al elevarla como objeto de conocimiento para luego volver al mundo de la acción para mejorarla.

La generación de teoría es un punto clave en la discusión de la Sistematización de Experiencia como metodología investigativa y en este sentido Barragán y Torres (2017) afirman que a partir de un primer nivel de abstracción y teorización sobre la práctica es posible generar nuevas teorías, las llamadas teorías sustantivas (Jara, 2006; Ayllón, 2001).

Existe una importante diferencia entre la teoría sustantiva y la teoría formal, siendo la primera aquella basada en los resultados de investigación de un área específica con alcance medio, mientras que la segunda se desarrolla para analizar fenómenos sociales más amplios y genéricos. Se desarrollan a partir de la comparación de una serie de teorías sustantivas (Gaete, 2014; García y Rodríguez, 2018).

Aunque ambos tipos de teorías buscan generar abstracciones, la teoría sustantiva está claramente limitada al mantener el fuerte vínculo con los datos (MacDonald y Schreiber, 2001), pero lo cual no se considera una limitante para la investigación, pues prevalece el interés por indagar en las relaciones entre categorías y la identificación de sus propiedades, para – a partir de ello – realizar formulaciones teóricas de la realidad.

### **El método de investigación**

La interpretación metódica y operativa de la Sistematización de Experiencias mantiene un horizonte amplio, pues se guía a través de sus principios, que son la interpretación crítica, la reflexión participativa y la transformación. La Sistematización de Experiencias plantea que, para comprender la práctica, se requiere de una recuperación histórica del proceso colectivo de la experiencia (Jara, 2012).

Sin embargo, se problematiza la validez de una narrativa colectiva de esta experiencia, pues a pesar de que existe un hilo conector entre cada sujeto del colectivo, hay un pluralismo en la interpretación subjetiva de dicho proceso. En este sentido, la experiencia no nace en la constitución del colectivo, sino que adquiere significado en su interpretación individual, realizada a partir de los sentidos y significados construidos a lo largo de su vida personal y social.

Por eso se elige usar instrumentos de aplicación individual y no colectiva, pues se considera mayor su potencial para rescatar significados subyacentes de la experiencia y evitar la desarticulación de la estructura de la narrativa, además de enfatizar las historias de vida como elemento explicativo de la práctica individual y colectiva.

Para acercarse a una interpretación situada de las narrativas individuales, se considera imperante introducirse previamente en el territorio de la acción colectiva y realizar una especie de observación participativa que permite conocer el funcionamiento colectivo y crear el *rapport* imprescindible para obtener profundidad reflexiva en las entrevistas.

Para la recopilación de los datos se recomienda el uso de las entrevistas narrativas. Esta forma de la entrevista cualitativa considera las narrativas “como la construcción retrospectiva de significado” (Chase, 2015, p. 44), pero también como una especie de “acciones verbales [...], cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma al *self*, a la experiencia y a la realidad” (p. 70). Con este planteamiento se considera que da lugar al aspecto participativo de la Sistematización de Experiencias, pues son las personas entrevistadas las que dominan la narrativa.

Las entrevistas se centran naturalmente en las experiencias personales del proceso colectivo, pero para comprender la narrativa singular de dichas experiencias es necesario contextualizarla a través de la historia de vida. La historia de vida es considerada la “herramienta de excavar” (Benney y Hughes, 1970, citados por Taylor y Bogdan, 1987, p. 100), especialmente recomendado cuando no se puede realizar un estudio etnográfico longitudinal.

Con este enfoque se da importancia a la influencia de elementos históricos para la comprensión de la significación de los procesos colectivos y para descubrir la influencia de estructuras sociales

que oprimen al individuo. Así, a partir de las narraciones de las historias de vida de las personas entrevistadas y de su interpretación subjetiva del proceso colectivo, se puede dar cuenta de las dinámicas interactivas entre el individual y el colectivo, con sus respectivas opresiones y resistencias. El análisis de los datos cualitativos de las entrevistas puede ser trabajado con programas analíticos como MAXQDA, varias de sus funcionalidades permiten organizar el material en categorías que emergen de los datos (Glaser y Strauss, 1967), facilita establecer jerarquías, visualizar similitudes, evidenciar contrastes, formular hipótesis proyectivas y generar las nuevas preguntas de trabajo.

### **Lecciones aprendidas en la aplicación de la propuesta epistemológica-metodológica**

La aplicación de la discusión epistemológica y metodológica realizada en el marco de la tesis sobre procesos emancipadores de mujeres socias de una cooperativa de vivienda generó experiencias y retrospectivamente ahora se puede analizar su utilidad.

Para la investigación se realizó entrevistas narrativas, que como criterio de inclusión deberían ser mujer y parte de la cooperativa de vivienda en La Dalia, resultando seleccionadas 10 de ellas. A tres de ellas se consideró necesario entrevistar dos veces para cumplir con los principios del muestreo teórico y la saturación teórica. Previamente se logró hacer *rapport* con las socias, todas las entrevistas fueron individuales y dieron lugar en su vivienda, procurando en lo posible la privacidad. Es imperante haberse introducido al colectivo previamente, el *rapport* establecido favoreció una narrativa fluida durante las entrevistas, se pudo retomar algunos elementos observados o escuchados con antelación y se aprovechó el tiempo valioso de la entrevista. Fue notoria también la facilidad de algunas de las entrevistadas de hablar de su historia personal y colectiva, lo cual se debe a que no fue la primera entrevista personal que han dado. Esto sugiere que entre más entrevistadas sean las mujeres, más "entrenada" es su narrativa. Por un lado tiene la ventaja de poder conversar con la mencionada fluidez, pero, por el otro lado, también impacta en la espontaneidad y sinceridad de las narrativas.

En algunos casos, la poca costumbre de formular y expresar sus propias narrativas, las entrevistas no tuvieron la deseada profundidad y no se logró la reflexión crítica participativa de las experiencias, lo cual finalmente obligó a imponer una interpretación exógena a los datos recogidos en dichas entrevistas. Esto desplaza significativamente el *locus* de enunciación de las personas entrevistadas a la investigadora.

Para remediar esta carente participación de las entrevistadas, surgió frutos aplicar las entrevistas de seguimiento, en las cuales se pudo abordar aspectos que no quedaron claros, profundizar en temas y validar opiniones expresadas. Es interesante aplicar entrevistas de seguimiento con una separación temporal significativa, para distinguir entre reflexiones constantes y opiniones momentáneas que surjan en un momento crítico de las experiencias personales o colectivas. También permite practicar el libre desarrollo de la narrativa en aquellas personas menos acostumbradas a esto.

Por otro lado, se observó que las experiencias colectivas son diversas en las entrevistadas, lo que dificulta resumirla analíticamente, pero que muestra la pluralidad de significados y experiencias existentes, no solo al comprar las narrativas de las mujeres, sino también al considerar el momento

en que está el colectivo (de conflicto, de logros personales/colectivos y de motivación).

Es posible que incorporar en el diseño metodológico una técnica de entrevista grupal y grupo focal para discutir los aspectos de las experiencias colectivas pueda provocar una narrativa más coherente, quizás con mayor distanciamiento emocional. En todo caso se recomienda ubicar esta técnica al finalizar las entrevistas individuales, para evitar que sea "entrenada" la narrativa personal, como se mencionó anteriormente.

En la próxima fase de la investigación se realizará la validación y devolución de resultados a las mujeres consideradas en el estudio, con lo cual se espera corregir los sesgos que se pudieron cometer en la interpretación y análisis de los datos e incorporar alguna de las técnicas grupales mencionadas.

## CONCLUSIONES

La elaboración del marco epistemológico, metodológico y su continua actualización durante el proceso del trabajo de campo y el análisis de los datos mostró ser imperante para lograr un trabajo investigativo coherente, reflexivo y significativo para la población estudiada y el mundo académico. El pensamiento decolonial provocó una nueva sensibilidad para la interpretación de los datos, especialmente la corriente del feminismo decolonial aportó un marco teórico relevante para el análisis.

La Sistematización de Experiencias resultó en ser una metodología muy eficaz para englobar los intereses investigativos propuestos, pues el enfoque en las experiencias permite indagar en la subjetividad de las personas, comprender las diversas relaciones entre aspectos personales y colectivos y crear una teoría con capacidad de modificar la práctica del colectivo estudiado y con un alto potencial de relevancia para otros colectivos.

A un nivel práctico, se obtuvieron opiniones sobre el funcionamiento colectivo que permiten hacer un análisis tipo FODA, que pueda incorporar el colectivo o la asistencia técnica en su metodología de trabajo, para aprovechar las oportunidades y disminuir las debilidades narradas.

Teniendo en cuenta todas las lecciones aprendidas, se considera que a pesar de los elementos que no se lograron explorar más, se logró el objetivo de construir teoría, de comprender los saberes endógenos, los significados particulares y su potencial de acción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar Bolívar, J. G. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. *Educación y futuro digital*, (6), 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534543>
- Andrade Guevara, V. M. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (238), 131-154. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>
- Arroyo Rueda, C. (2017). Paradigma Hermenéutico-Interpretativo. Intervención Social: Un camino por recorrer. En S. E Mancinas Espinoza; M. Zúñiga Coronado; C. Arroyo Rueda; L. M. Rodríguez

- Otero y B. M. Tamez Valdez, *Teorías y Modelos de Intervención en Trabajo Social. Fundamentos básicos y crítica* (pp. 97-152). Editorial RES Pública S.A. de C.V.
- Ayllón Viaña, M. R. (2001). *La práctica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias en Trabajo Social*. Ponencia presentada al XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Trabajo Social.
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho; Corporación Síntesis
- Bermúdez Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. Momento de paro *Tiempo de Rebelión*, 116(3), pp. 14-17.
- Carvajal Burbano, A. (2018) *Teoría y práctica de la Sistematización de Experiencia* (5ta ed.). Universidad del Valle
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana
- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual SAGE de investigación cualitativa Vol. IV* (pp. 58-112) (Trad. R. Molina Zavalía y E. Méndez). Gedisa Editorial.
- Cruz Villalobos, L. (2012). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19983>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual SAGE de investigación cualitativa Vol. II* (Trad. V. Weinstabl de Iraola). Gedisa Editorial
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual SAGE de investigación cualitativa Vol. IV* (Trad. R. Molina Zavalía y E. Méndez). Gedisa Editorial
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología*, 25(48), 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14531006006.pdf>
- Gamboa Araya, R. (2011). El rol de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Diálogos educativos*, (21), 48-64. [http://www.umce.cl/~dialogos/n21\\_2011/gamboa.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/gamboa.swf)
- García Yepes, J. y Rodríguez Rojas, P. (2018). Teoría Fundamentada: Ni teoría, ni fundamentada. *RES*, 26, 160-176. <http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-pedro.pdf>
- Gómez Vélez, M. I., Saldarriaga Grisales, D. C., López Gil, M. C. y Zapata Botero, L. M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris*, 12(24), 27-59
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluvi-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la*

- investigación social* (pp. 113-145). El colegio de Sonora
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual SAGE de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 38-78) (Trad. V. Weinstabl de Iraola). Gedisa Editorial.
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA, Vol. 12, No. 24* (pp. 29-32). <https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica* (Trad. J. L. López y López de Lizaga). Paidós (Trabajo original publicado en 1987)
- Jara Holliday, O. (2012)., Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research, 1*, 56-70.
- Jara Holliday, O. (2006). Para sistematizar experiências. *Brasília: MMA, 2*. <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual SAGE de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 241-315) (Trad. V. Weinstabl de Iraola). Gedisa Editorial.
- MacDonald, M. y Schreiber, R. (2001). Constructing and Deconstructing: Grounded Theory in a Postmodern World. En: R. Schreiber y P. N. Stern (Eds), *Using grounded theory in Nursing* (pp. 35-53). Springer Publishing Company, Inc.
- Mancinas Espinoza, S., Zúñiga Coronado, M. y Arroyo Rueda, M. C. (2017). Paradigmas de las ciencias sociales, Trabajo Social e intervención. En S. E Mancinas Espinoza; M. Zúñiga Coronado; C. Arroyo Rueda; L. M. Rodríguez Otero y B. M. Tamez Valdez, *Teorías y Modelos de Intervención en Trabajo Social. Fundamentos básicos y crítica* (pp. 23-51). Editorial Esfera Pública S.A. de C.V
- Mancinas Espinoza, S. (2017). Paradigma Crítico y Trabajo Social. En S. E Mancinas Espinoza; M. Zúñiga Coronado; C. Arroyo Rueda; L. M. Rodríguez Otero y B. M. Tamez Valdez, *Teorías y Modelos de Intervención en Trabajo Social. Fundamentos básicos y crítica* (pp. 153-192). Editorial Esfera Pública S.A. de C.V
- Mancinas Espinoza, S., Zúñiga Coronado, M., Arroyo Ruedas, B., Rodríguez Otero, J. y Tamez Valdez, B. (2017). *Teorías y modelos de intervención en Trabajo Social*. Editorial Esfera Pública S.A. de C.V
- Mignolo, W. D. (1995). La razón postcolonial: Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura, 47*, 91-114. <https://revistadematemáticas.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/39564>
- Mignolo, W. D. (2006). El pensamiento decolonial: reflexiones finales. *Comentario Internacional: revista del Centro Andino de Estudios Internacionales, 7*, 186-192. <http://hdl.handle.net/10644/2051>
- Mignolo, W. D. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 14(25)*, 13-27. <https://doi.org/10.14483/21450706.14132>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de la alteridad
- Rincón, L. (2017). *La Investigación Acción Participativa: Un camino para construir el cambio y la*

*transformación social*. Ediciones desde abajo.

- Ríos Ríos, A. F. (2015). Continuidades y rupturas entre la teoría de la dependencia y el pensamiento decolonial: Las lecturas sobre América Latina de André Gunder Frank y Walter Mignolo. *VIIIas Jornadas de Historia de las Izquierdas. CeDInCI/UNSAM*, 148-166. <http://unsam.edu.ar/cedinci/PDF/Jornadas/VIII%20Jornadas.pdf>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea* (3ra ed.) (Trad. M. T. Casado Rodríguez). McGraw-Hill
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism [Trad.: Tres posturas epistemológicas para la investigación cualitativa]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp.189-123). SAGE Publishing
- Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En: K. Bidaseca, y V. Vazquez Laba (Comps) (2da ed.), *Feminismos y poscolonialidad: Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 17-48). Ediciones Godot
- Tamez Valdez, B. M. (2017). El pensamiento decolonial en trabajo social: Multiculturalismo y diversidad. Superando el eurocentrismo hegemónico. En: S. E Mancinas Espinoza; M. Zúñiga Coronado; C. Arroyo Rueda; L. M. Rodríguez Otero y B. M. Tamez Valdez, *Teorías y Modelos de Intervención en Trabajo Social. Fundamentos básicos y crítica* (pp. 227-286). Editorial Esfera Pública S.A. de C.V
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. (Trabajo publicado originalmente en 1984)
- Toledo, V. M. y Barrera Bassols, N. (2008). *La Memoria Biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial, S.A.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De «la» forma de conocer a «las» formas de conocer. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual SAGE de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 1-11). Gedisa Editorial.

## **Incidencia de las corrientes epistemológicas en las investigaciones científicas**

**RECIBIDO**

04/04/2024

## **Incidence of epistemological currents in scientific research**

**ACEPTADO**

22/07/2024

**Paula Yasmina González Villarreyna**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

<https://orcid.org/0009-0008-9545-0309>

[paula.gonzalez@unan.edu.ni](mailto:paula.gonzalez@unan.edu.ni)

### **RESUMEN**

El presente documento es un ensayo argumentativo que expone las diferentes posturas sobre como las corrientes epistemológicas desempeñan un papel fundamental en la orientación de las investigaciones científicas, influyendo en la concepción del conocimiento y en los métodos utilizados para obtenerlo. A lo largo de la historia, estas corrientes han marcado la evolución del pensamiento, cada una aportando perspectivas y metodologías distintivas para enriquecer la práctica científica. Las conclusiones del ensayo destacan la importancia de establecer una conexión entre la investigación y los diferentes paradigmas teóricos que se correspondan con el problema y tema seleccionado.

### **ABSTRACT**

This document is an argumentative essay that exposes the different positions on how epistemological currents play a fundamental role in the orientation of scientific research, influencing the conception of knowledge and the methods used to obtain it. Throughout history, these currents have marked the evolution of thought, each providing distinctive perspectives and methodologies to enrich scientific practice. The conclusions of the essay highlight the importance of establishing a connection between the research and the different theoretical paradigms that correspond to the problem and topic selected.

### **PALABRAS CLAVE**

Corrientes epistemológicas; investigación; paradigmas; conocimiento.

### **KEYWORDS**

Epistemological currents; research; paradigms; knowledge.



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la producción de conocimiento científico se ve influenciada por diversas corrientes epistemológicas que moldean la forma en que los investigadores abordan sus estudios, interpretan los datos y presentan sus conclusiones. Esta pluralidad de enfoques genera un entorno complejo donde la validación y la aplicabilidad de los resultados pueden variar significativamente según la perspectiva epistemológica adoptada. A pesar de la riqueza que esta diversidad aporta, también plantea desafíos en términos de coherencia y comparabilidad de los hallazgos científicos.

Las corrientes epistemológicas, al proporcionar distintos marcos teóricos y metodológicos, ejercen una influencia decisiva en las investigaciones científicas, determinando no solo los métodos empleados sino también la interpretación de los datos y la presentación de los resultados. Esta influencia, si bien enriquece el campo científico al fomentar diversas perspectivas y enfoques, también puede generar desafíos en la integración y comparación de los hallazgos. Por lo tanto, es crucial comprender y evaluar críticamente el impacto de estas corrientes epistemológicas para promover un avance del conocimiento más coherente y robusto.

Para Cifuentes & Camargo (2018), El objeto de la disertación, es concertar que el pensamiento filosófico y científico han contribuido en la generación del conocimiento a lo largo de la historia, consolidándose en el siglo XX y su incidencia en el XXI. En lo que respecta al planteamiento antes mencionado por los autores, es importante destacar la trascendencia que han tenido los diferentes estudios y como han incidido en las generaciones actuales, ya que el pensamiento filosófico conlleva a la reflexión y, por ende, se toman como punto de partida para realizar los trabajos investigativos.

Es fundamental que los investigadores, independientemente de cualquier enfoque epistemológico que seleccionen, establezcan una estrecha relación entre el tema y los paradigmas teóricos que fundamentan el estudio, de manera que puedan teorizar los diferentes apartados que conforman el trabajo investigativo, es decir, que la Filosofía de la Ciencia desarrolla el pensamiento crítico en el científico, además brinda las pautas para realizar una mejor interpretación del fenómeno estudiado e indican la ruta metodológica a seguir.

Se parte de la tesis, de que las corrientes epistemológicas son una brújula en el proceso de toda investigación científica, a fin de seleccionar el paradigma epistemológico que más se corresponda con el tema en estudio, además de que no se concibe a un investigador que no retome estas teorías como punto de partida y también en todo el proceso del estudio. En el presente ensayo se abordan las conceptualizaciones de conocimiento, epistemología y las principales corrientes epistemológicas que se han dado a la tarea de estudiar el cómo se adquiere el conocimiento. A continuación, se detallan según el orden en que se desarrollarán en este documento: El Positivismo lógico, Hermenéutica, Racionalismo Crítico y el Constructivismo.

## DESARROLLO

### ¿Qué se entiende por conocimiento?

A pesar de que el vocablo conocimiento es tan empleado en nuestra vida cotidiana, pareciera que fuese una palabra simple de definir, sin embargo, existe mucha controversia entre las posturas de los estudiosos de la Filosofía de la Ciencia, puesto que para unos es un proceso que se adquiere por medio de la experiencia como es el caso de la escuela empirista, en cambio para los racionalistas se adquiere por medio de la razón, en fin, en la actualidad aún se continúa dilucidando en relación al acto de conocer.

Para Moncada (2019), la naturaleza humana se caracteriza por esa necesidad de conocer el mundo que lo rodea, esa exigencia por comprender e intervenir las realidades con el fin de generar una mayor adaptabilidad que facilite el modo de habitar y existir en este mundo, por ende, se caracteriza en gran medida por una curiosidad innata y una necesidad de entender el mundo que nos rodea, esta necesidad de conocer y comprender es lo que nos impulsa a formular preguntas, buscar respuestas y utilizar el conocimiento adquirido para intervenir y mejorar nuestras realidades.

En correspondencia con el planteamiento antes descrito se considera como una necesidad que se desarrolla en el ser humano de manera innata, de indagar todo lo que está a su alrededor, ejemplo de ello es el desarrollo de los niños en la etapa de exploración, quienes de manera connatural demandan de respuestas para conocer los diversos objetos y sujetos que están a su alrededor, es por eso, que el conocimiento se origina gracias a nuestra capacidad de curiosidad y reflexión.

Según Martínez & Ríos (2006), refieren que el conocimiento es un proceso dinámico y continuo en el que las personas se vuelven cada vez más conscientes de su realidad y de sí mismas, este proceso permite comprender mejor el mundo, adaptarse a él y transformarlo según las necesidades y objetivos, en donde se tome en cuenta las diversas representaciones sobre las cuales existe duda de su veracidad y sean comprendidos de diferentes maneras, según la percepción de los individuos a ciertas realidades observadas.

Por otra parte, Ramírez (2009), refiere que el conocimiento es concebido como un proceso gradual y desarrollado por el ser humano para reconocer su mundo, realizarse como individuo y especie. Científicamente, este concepto es abordado por la epistemología, quien examina los criterios que deben cumplirse para que una creencia sea considerada conocimiento, como la verdad, la evidencia y la justificación. Con respecto a las posturas que definen el conocimiento, ambas coinciden que es un proceso cognitivo y consciente, en donde un individuo desarrolla la capacidad de formar ideas y representaciones mentales de lo que está a su alrededor, así pues, es capaz de responder y corroborar la hipótesis formulada, así como también responder a las preguntas de investigación que se plantearon en el estudio.

### Relación entre Epistemología y conocimiento

Según la relación que se dé entre los elementos que conforman el proceso del conocimiento, puede variar desde un conocimiento científico, hasta un empírico. En lo que respecta a la identificación

del conocimiento científico, lo determina la Epistemología, la cual se deriva de la Filosofía. Según Padron, (2007) indica que “La epistemología estudia el conocimiento en general, aunque desde el punto de vista filosófico se restrinja a un tipo de conocimiento, el científico”. En correspondencia con lo planteado por Padrón, no todo conocimiento es estudiado por esta ciencia, de hecho, solamente contempla el de tipo científico, pues parte de un proceso sistemático y riguroso, donde se aplican ciertos requerimientos que hacen énfasis en el método científico.

En lo que concierne a este mismo tema, Ramírez (2009) refiere que la Epistemología es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza, el origen y los límites del conocimiento humano, aunque muchas veces es confundida con la gnoseología, de la que se diferencia, porque esta estudia el conocimiento en general y no se limita solo a la vertiente científica, campo excluyente de la epistemología. Tomando en cuenta estos planteamientos referidos a la conceptualización de Epistemología, se llega a un consenso que es una ciencia que tiene por objeto de estudio, el conocimiento científico, producto de investigaciones que se realizan para dar respuestas a problemáticas existentes o para aportar nuevas teorías científicas.

En conclusión, la Epistemología se encuentra relacionada directamente con la investigación científica y, por lo tanto, con el conocimiento que es lo que se pretende en este proceso, de hecho, la epistemología en conjunto con la metodología se debe considerar como dos aristas necesarias para realizar investigaciones coherentes desde el punto de vista del conocimiento a generar y cómo hacerlo. (Cabrera & Cepeda, 2022).

### **Incidencia de las corrientes epistemológicas en las investigaciones científicas**

Con relación a determinar la incidencia de las corrientes epistemológicas en los estudios científicos, se retomó lo descrito por Espinoza (2020), quien plantea que, las corrientes epistemológicas son aquellas corrientes y sistemas de pensamiento que conllevan abstracciones paralelas en la manera de conocer el mundo, por lo tanto, cada una de ellas proporciona un marco diferente para comprender qué constituye el conocimiento y cómo se debe investigar, lo que influye en la formulación de hipótesis, elección de métodos de recolección, análisis de datos e interpretación de los resultados en la investigación científica.

Sin embargo, en este ensayo no se hace referencia a todas las corrientes epistemológicas, solo se plantean las que están más vinculadas con la investigación científica, por lo que se considera que todo individuo que se inicia en un proceso investigativo debe retomarlas y adoptar la que esté más en sintonía con el problema y método de su estudio. A continuación, se representarán cuatro escuelas epistemológicas, tomando en cuenta los aspectos más relevantes que las describen, entre ellas destacan: el racionalismo, empirismo, la fenomenología y la hermenéutica, las cuales se procederán a describir a continuación.

Martínez & Ríos (2006) hacen referencia al racionalismo como escuela epistemológica indicando lo siguiente:

Para estos autores esta corriente epistemológica sostiene que la razón es la principal fuente de conocimiento y, por lo tanto, tiene su origen en la razón, afirmando que un conocimiento sólo es

real cuando posee necesidad lógica y validez universal. En tal sentido se afirma que mediante este proceso se captan los principios evidentes de los cuales luego se deduce otras verdades, por lo que se concluye que existen ideas innatas, es decir que nacemos con ciertos contenidos, estructuras que son comunes en todos los hombres. El racionalismo tiene sus principales exponentes en Platón, Descartes, Spinoza, Leibnitz y Popper. (p. 4)

Al respecto Segundo (2023) define al racionalismo como una corriente filosófica, en donde su principal objetivo es explicar la experiencia humana y los sucesos que se originan a partir de la lógica, el intelecto y el uso de la razón. De acuerdo con lo expresado en ambos planteamientos, concuerdan en que el racionalismo es una corriente de pensamiento que sostiene que la razón es la principal fuente y prueba del conocimiento que permite pensar, entender, reflexionar y formar juicios lógicos en torno a fenómenos observados.

Otra escuela epistemológica en la que se hace mención en este ensayo es el Empirismo, como su nombre lo indica derivado de experiencia, por ende, hace énfasis en que el conocimiento es producto de la experiencia entre el sujeto que investiga y su entorno. Citando siempre a Martínez & Ríos (2006) sostienen que la única causa del conocimiento humano es la experiencia, bajo tal supuesto el espíritu humano por naturaleza está desprovisto de todo conocimiento, por lo tanto, no existe ningún tipo de conocimiento innato. Una de las corrientes filosóficas procedentes del empirismo, que destaca por su importancia, es el Positivismo (y el Positivismo Lógico), que indica que la ciencia es el conocimiento de los hechos, de los sucesos observables y medibles.

Por otra parte, García (2014), refiere que el término empirismo deriva del griego *empeiria* que significa experiencia y se usa para designar aquel posicionamiento filosófico que ciñe el conocimiento humano a la experiencia... sensible, con menoscabo de la experiencia intelectual; y, por ello, del conocimiento de las realidades insensibles. Además, hace mención que el empirismo como procedimiento forma parte de la vida cotidiana, por lo que las personas se comportan de un modo empirista en el transcurso de las actividades que realizan a diario, ya que todos los días se aprende algo nuevo de las experiencias cotidianas.

Otra de la escuela epistemológica que aporta a las investigaciones científicas es la fenomenología, en este campo se ubican los estudios de enfoque cualitativo. En correspondencia a esta corriente refiere Martínez & Ríos (2006) que La fenomenología parece replantear los principios del empirismo, dándoles nueva vida y significado, para estos autores el conocimiento no es el resultado que se obtiene del proceso de experimentación, ni tampoco es el efecto de las emociones y sentimientos, en este sentido, aducen que el conocimiento se logra por medio de la vivencia, la participación e interacción con el fenómeno en estudio, por consiguiente, el observador no es un ente pasivo, que se limita a la simple medición y recolección de datos, sino que es parte del objeto de estudio y la interacción de éste es parte esencial para lograr una mejor comprensión del fenómeno en estudio.

En lo referente a esta misma corriente epistemológica Fuster Guillén, (2019) plantea que:

Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta

experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación. En esta contribución, se exhibe la potencialidad y aporte particular del método para la indagación educativa y se presentan ciertas nociones metodológicas y actividades básicas para la práctica investigativa. (p. 207)

En lo concerniente a estas teorías planteadas, es meritorio resaltar la relevancia que tiene el paradigma fenomenológico en los estudios cualitativos, porque ofrece un enfoque profundo y detallado para comprender mejor las experiencias subjetivas y las percepciones individuales. También es importante mencionar que permite a los investigadores captar la esencia de las experiencias humana y revelar significados ocultos que podrían pasar desapercibidos al ser estudiados con otros paradigmas, pues de esa convivencia entre el investigador e investigados se obtienen datos más fructíferos.

Como última corriente epistemológica abordada en este escrito se menciona a la Hermenéutica, la que es definida por Beuchot, (s.f), como la disciplina de la interpretación de textos, además es utilizada para llegar a la comprensión de un escrito, por lo que se requiere que éste sea polisémico, que tenga varios significados, o que el significado no esté claro; allí es donde se requiere la interpretación y donde se puede aplicar. Así pues, esta disciplina nos enseña a colocar un texto en su contexto, que es como adquiere su significado; es la forma en que podemos interpretarlo correctamente.

Desde el punto de vista de Arteta (2017), quien manifiesta la siguiente definición de Hermenéutica:

La hermenéutica se considera como el arte de interpretar y comprender a partir de un principio: Lo mismo que el todo se comprende sin duda a partir de lo individual, así también lo individual puede ser comprendido únicamente desde el todo. Es una circularidad que debe comprenderse a partir de un todo superior y que supone la existencia de sentido, cuyo esclarecimiento puede derivar en el descubrimiento de nuevos contextos que exigen inclusión. (p. 20)

Como se aprecia en los planteamientos indicados por Beuchot y Arteta, quienes coinciden en sus teorías al referirse a la Hermenéutica como una disciplina que hace énfasis en la interpretación de textos y discursos, teniendo como objetivo comprender desde bases objetivas el lenguaje de los autores, por tanto, establecen principios, métodos y normas que son relevantes para extraer el significado de los escritos.

Es importante destacar que la hermenéutica representa el fundamento del paradigma cualitativo, así pues, se define como la ciencia que basa su arte en interpretar desde el capítulo de los referentes teóricos-conceptuales, así como también el entorno, cultura, lo escrito, sentido, lo dicho y hecho por los otros seres sociales en ese entorno y/o en otro espacio temporal y social, donde se destaca su variabilidad, dada la posibilidad de interpretar y comprender la realidad en sus diversas manifestaciones. (Rivas & Briceño, 2012)

Después de haber analizado las diversas corrientes epistemológicas, se concluye que todas desempeñan un rol importante en el proceso investigativo, al proporcionar los marcos teóricos y

metodológicos que guían la forma en que se entiende y se aborda el conocimiento, pues cada una de ellas brinda aportes sustanciales que aportan al desarrollo del conocimiento científico, por lo tanto, se deben retomar al teorizar los estudios investigativos.

## CONCLUSIÓN

Por medio de las investigaciones se busca validar u obtener nuevos conocimientos, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades y rutas para acceder a éste, por tal razón es vital que el investigador aproveche las herramientas que ofrecen las corrientes epistemológicas, las cuales permiten que se realice una reflexión crítica y comprensiva del fenómeno en estudio, por ende, le abre puertas para formular nuevas teorías y generar validez al estudio.

Se afirma que toda persona que se introduce en el mundo de las investigaciones científicas, debe profundizar en ciertos aspectos de la Filosofía de la Ciencia, en especial las principales corrientes epistemológicas que cimientan todo proceso investigativo, pues desde un inicio se debe definir el método que se va a utilizar, el tipo de estudio a realizar y muchas de las decisiones que se van a tomar a lo largo del trabajo, pues la tarea del investigador demanda de su compromiso con el reto de trabajar en busca de soluciones y propuestas que permitan realizar cambios significativos en la sociedad.

Para concluir, es importante destacar que no existe un paradigma epistemológico superior o inferior a otro, sino que cada uno tiene elementos que lo identifican y lo hacen especial dependiendo del propósito del estudio, en este sentido corresponde al investigador apropiarse del que considere que aportará significativamente a su investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu Guerrero, M. (s.f). *Estudios Centro Ciencia*. Obtenido de <https://www.uma.es/estudios/centros/Ciencias/publicaciones/encuentros/encuentros61/empirismo.html>.
- Arteta Ripol, C. (2017). *Hermenéutica, Pedagogía y Praxeología*. Barranquilla: Editorial Kimpres S.A.S.
- Beuchot, M. (s.f). *La Hermenéutica*. Instituto de investigaciones filosóficas UNAM, México, s.p.
- Cabrera Ramírez, S., & Cepeda Retana, J. (2022). La epistemología, guía para el conocimiento científico. *Revista científica Portal de la Ciencia*, 11.
- Cifuentes Medina, J., & Camargo Silva, A. (2018). La importancia del pensamiento filosófico científico en la generación del conocimiento. *Cultura Educación y Sociedad*, 14.
- Espinoza Rivera, S. (27 de febrero de 2020). Corrientes epistemológicas para construir conocimientos en Geografía y su relevancia para el estudio de la identidad territorial. Managua, Nicaragua: Revista Multi-Ensayos UNAN-Managua.
- Fuster Guillén, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Scielo*, 201- 2029.
- Juárez Nuñez, J., & Comboni Salina, S. (s.f). La Epistemología en las Ciencias Sociales. 99.
- Juárez Nuñez, J., & Comboni Salinas, S. (s.f). La epistemología en las Ciencias Sociales. *Users*, 18.
- Martínez Marín, A., & Ríos Rosa, F. (2006). Metodología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica en el trabajo de grado. 11.
- Padron, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el siglo XXI. *Cinta de*

*Moebio*, 28.

- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Scielo*.
- Rivas, Y., & Briceño, J. (2012). La Hermenéutica: sus orígenes, evolución y lo que representa en este convulsionado período. *Academia 23.indb*, 9.
- Segundo Espínola, J. (12 de mayo de 2023). *Enciclopedia y Humanidades*. Obtenido de Enciclopedia y Humanidades: <https://humanidades.com/racionalismo/>

