

REVISTA

Investigación y Educación



ISSN:1690-4249

Nro.16 Febrero-Julio 2025



AUTORIDADES

Consejo Rectoral

Raúl López
Rector

Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Nilva Liuval de Tovar
Secretaria

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN

Robin Ascanio Director–Decano(E)
Yamiles Salazar-Subdirectora de Docencia(E)
José Acuña Evans-Subdirector de Investigación y Postgrado
Raúl López- Subdirector de Extensión
Hernán Ferrer- Secretario

REVISTA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN, segunda etapa, es una publicación arbitrada por sistema doble ciego, que depende de la Subdirección de Investigación y Postgrado, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador–Instituto Pedagógico de Maturín. Es de regularidad semestral y también contempla números especiales de carácter monográfico. La temática de la Revista es amplia en el campo de la educación, tanto de Venezuela como de extranjero, de épocas anteriores o actuales, siempre desde una perspectiva educativa. La REVISTA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN puede publicar: artículos originales; artículos de revisión; informes técnicos; comunicaciones en congresos; comunicaciones cortas; conferencias, entrevistas, cartas al editor; estados del arte; reseñas de libro, entre otros tipos de documentos.**Comunicamos que por razones ajenas a nuestra voluntad los números anteriores de nuestra revista se encuentran disponibles en el siguiente link: <https://revista-investigacion-y-educacion.webnode.es/numero-actual/>

CONSEJO EDITORIAL

José Acuña Evans
Director General

Jesús Medina
Editor Ejecutivo

COMITÉ EDITORIAL

Rafael Lunar-UDO

Jesús Medina Guilarte-UPEL

José Prado-ULA

Miguel Sanchez-UBV

Enry Castillo-UNESR

COMUNICACIONES Y ENVÍOS:

r.investigacionyeducacion@gmail.com

Í N D I C E

EDITORIAL

4

Hermenéutica de los discursos sobre inclusión digital y formación socio-tecnológica en el mundo rural

Carmen Margarita Grau Guevara

6

Lectura crítica: ¿Por qué es un desafío incentivarla en los contextos educativos actuales?

Alberto Luis Andrade Arias

18

Lealtad o traición lingüística en familias warao

Isabel Virginia López Marcano

36

Formación de investigadores: del constructo a la gestión

Freddy Millán Borges

55

Hacia una reconceptualización de la discapacidad y del discapacitado. Hablemos de Mefi-boset

Yamiles Salazar Arredondo

72

NORMAS Y MODELO DE ARTÍCULO

78

EDITORIAL

El conocimiento, y la Universidad como su cuna, está atravesando un proceso de impregnación tecnológica en la que la huella de la era digital está marcando las pautas de su producción, gestión y consumo. Así las cosas, la idea de formación y de Educación misma, se encuentran en una encrucijada cuyos vértices se multiplican cada día, y constituyen un desafío ontológico, en el que ser y estar están relacionados ineludiblemente con lo digital y lo tecnológico.

En este arribo de la Revista Investigación y Educación, a su N° 16, nos encontramos a una multiplicidad de voces que intentan asomarse epistemológicamente a versionar sobre este contexto histórico-cultural contemporáneo, en el que se visualiza los impactos sociolingüísticos, técnico-comunicacionales y de la misma condición humana. Por lo que, en esta entrega N° 16, se produce un encuentro de autores con una dirección reflexiva que intentan darnos luces interpretativas sobre el lugar de la Educación en esta contemporaneidad.

De esta manera, la Profesora Carmen Grau, Docente del Estado Apure, nos presenta su artículo “Hermenéutica de los Discursos sobre inclusión digital y formación socio-tecnológica en el mundo rural”, en el que analizó críticamente las narrativas en conflicto que modelan las políticas y prácticas de formación tecnológica en contextos rurales, revelando una pugna entre visiones tecnocráticas y enfoques emancipatorios, lo que nos revela que el campo de la formación socio-tecnológica rural es un espacio de disputas políticas en la construcción del sujeto rural.

El Profesor Alberto Luis Andrades, de la UPEL-IPC, nos regala su producción titulada “Lectura crítica: ¿Por qué es un desafío incentivarla en los contextos educativos actuales”, resaltando el papel de la lectura crítica como alternativa para fomentar el pensamiento reflexivo, especialmente en el contexto académico actual, en el que el saber está impactado por la gran cantidad de información que circula en la internet, sin perder de vista que todo texto es una construcción ideológica, cultural y discursiva, que requiere una interpretación consciente.

La colega Isabel Virginia López, Docente investigadora de Tucupita-Estado Delta Amacuro, presenta su artículo “Lealtad o traición lingüística en familias Waraos”, en el que, a través de un ejercicio investigativo cualitativo y bajo un Diseño Etnográfico, logró establecer un contraste entre una población indígena Warao residente en su comunidad natural en Pedernales, y otros individuos de la misma etnia sometidos a procesos aculturativos residenciados en la ciudad de Tucupita. Como resultado de esta investigación, la Prof. Isabel Virginia López llega a la conclusión que la lengua hegemónica prevalece en la escuela y en todos los ambientes de la región; sin embargo, en Pedernales existe una mayor lealtad de los Waraos hacia su lengua.

De igual manera, en este Número participa el Prof. Freddy Millán Borges, Docente de dilatada trayectoria en la UPEL y la UDO, quien nos ofrece un aquilatado producto teórico que ha denominado “Formación de Investigadores: del Constructo a la Gestión”, en el que se asume un escenario epistemológico contemporáneo multidiferenciado, que invita a comprender la articulación entre el constructo de la ciencia y la formación de los Investigadores científicos, teniendo como eje clave el concepto de paradigma, de donde se genera perspectivas particulares y discursividades científicas, que terminan ofreciendo un estatuto ontológico, epistemológico y formativo dirigido hacia un telos individual e institucional. De esta manera, se forma al investigador bajo una direccionalidad estatutaria con compromiso ético-político.

Finalmente, ofrecemos un artículo que nos envía la Profesora Yamiles Salazar Arredondo, de la UPEL-IPMALA, titulado “Hacia una reconceptualización de la Discapacidad y del Discapacitado. Hablemos de Mefiboset”, el cual

está asociado al concepto de Educación Especial, y que intenta a través de una historia narrada en la Santa Biblia, cuyo personaje central es un hombre lisiado llamado Mefiboset. Este personaje permite visualizar multidimensionalidad existencial del sujeto, manifestada en la sensibilidad, la espiritualidad y la emocionalidad. Como resultado y aporte de esta construcción, la Profesora Yamiles Salazar nos ofrece una redefinición del concepto de Educación Especial basándose en la idea de Onicidad, Dignidad y Pedagogía del amor, como elementos de acción en justicia social y humana.

Desde el Consejo Editor, seguimos impulsando la publicación de nuestra Revista Investigación y Educación, que se constituya en componente necesario y oportuno de toda la comunidad universitaria y, en especial, de los investigadores en Educación de Venezuela y el mundo.

Prof. José Acuña Evans

Subdirector de Investigación y Postgrado

Presidente del Consejo Editor

Hermenéutica de los Discursos sobre Inclusión Digital y Formación Socio Tecnológica en el Mundo Rural

Recibido:27/09/2025

Aprobado:25/04/2025

Carmen Margarita Grau Guevara
CEIB" Queseras del Medio"
Guasimal, Estado Apure, Venezuela.
Supervisora
graumargarita736@gmail.com

RESUMEN

Este artículo analizó críticamente las narrativas en conflicto que modelan las políticas y prácticas de formación tecnológica en contextos rurales, revelando una pugna entre visiones tecnocráticas y enfoques emancipatorios. Su objetivo fue: Interpretar hermenéuticamente los discursos sobre inclusión digital y formación socio tecnológica en el mundo rural. La Metodología fue: Investigación cualitativa de tipo hermenéutico-documental, bajo un paradigma interpretativo. Se analizó un corpus de documentos mediante técnicas de análisis crítico del discurso, aplicando los criterios de rigor de Guba y Lincoln. Resultados: Se identificó una tensión fundamental entre un discurso hegemónico (tecnocéntrico, economicista y paternalista) y uno crítico (sociocéntrico, emancipatorio y decolonial). Este conflicto se manifiesta en la construcción del sujeto rural (beneficiario pasivo vs. agente), la concepción de la tecnología (herramienta neutral vs. artefacto político) y el objetivo final (productividad vs. buen vivir). Conclusiones: El campo de la formación socio tecnológica rural es un espacio de disputa política. Superar los ciclos de fracaso requiere abandonar modelos de imposición externa y avanzar hacia enfoques dialógicos y situados que prioricen la soberanía tecnológica y los proyectos de vida comunitarios.

Descriptor: Hermenéutica, discursos, inclusión digital, formación, socio tecnológica

ABSTRACT

This article critically analyzed the conflicting narratives that shape technological training policies and practices in rural contexts, revealing a struggle between technocratic visions and emancipatory approaches. Its objective was to hermeneutically interpret the discourses on digital inclusion and socio-technological training in rural areas. The methodology was qualitative hermeneutic-documentary research, based on an interpretive paradigm. A corpus of documents was analyzed using critical discourse analysis techniques, applying Guba and Lincoln's criteria of rigor. Results: A fundamental tension was identified between a hegemonic discourse (technocentric, economicist, and paternalistic) and a critical one (sociocentric, emancipatory, and decolonial). This conflict manifests itself in the construction of the rural subject (passive beneficiary vs. agent), the conception of technology (neutral tool vs. political artifact), and the ultimate objective (productivity vs. good living). Conclusions: The field of rural sociotechnological training is a space of political contestation. Overcoming cycles of failure requires abandoning externally imposed models and moving toward dialogical and situated approaches that prioritize technological sovereignty and community life projects.

Keywords: Hermeneutics, discourses, digital inclusion, training, sociotechnological

Introducción

La irrupción acelerada de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida ha reconfigurado, de manera profunda y a veces disruptiva, las dinámicas de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, este proceso dista mucho de ser homogéneo o equitativo. Mientras los entornos urbanos suelen ser los epicentros primarios de la innovación y la adopción tecnológica, los territorios rurales enfrentan una realidad marcada por persistentes brechas de acceso, conectividad y, crucialmente, de sentido.

En este contexto, la formación socio tecnológica emerge no como una mera transferencia de habilidades técnicas, sino como un complejo fenómeno social y pedagógico que busca dotar a las comunidades de las capacidades necesarias para apropiarse críticamente de la tecnología y orientarla hacia su propio desarrollo. Pero ¿qué subyace en los discursos que promueven esta formación? ¿Qué visiones de mundo, intereses y concepciones de “progreso” y “desarrollo rural” se articulan en las políticas, los programas y los estudios académicos que abordan esta cuestión?

De este modo, los antecedentes de esta problemática se enmarcan en una tensión histórica. Por un lado, existe de acuerdo con Chambers (1983):

Una tradición teórica y política, que podría rastrearse hasta las aproximaciones al desarrollo rural de mediados del siglo XX, que ha tendido a imponer modelos externos, tecnificados y a menudo ajenos a los saberes locales, generando en muchos casos resistencias y fracasos (p.60).

En este orden de ideas, este autor trasciende su valor histórico para convertirse en una herramienta de diagnóstico crítico. Al establecer este linaje problemático, permite interpretar los conflictos contemporáneos no como novedades, sino como manifestaciones actuales de una tensión estructural de larga data entre la imposición homogeneizante y la agencia cultural local. La formación socio tecnológica solo podrá escapar de este ciclo de fracasos si rompe deliberadamente con esta “tradición teórica y política” y, en línea con Chambers, construye desde abajo hacia arriba, poniendo los saberes y proyectos de vida locales en primer lugar.

Por otro lado, desde corrientes más críticas, “se ha defendido un paradigma de innovación social donde la tecnología es un mediador, no un fin en sí mismo, y donde la formación debe construirse desde la participación activa de la comunidad, respetando su cultura y sus objetivos endógenos” (Le Boterf, 2001, p.78). Esta tensión entre un enfoque tecnocéntrico y uno sociocéntrico constituye el sustrato histórico sobre el cual se edifican los discursos actuales sobre la inclusión digital.

Desde una perspectiva teórica, este artículo se sustenta en dos pilares fundamentales. El primero es la hermenéutica filosófica, particularmente la desarrollada por Hans-Georg Gadamer (1977), para quien la comprensión es un proceso dialógico en el que las preconcepciones del intérprete (sus prejuicios, en el sentido gadameriano) se fusionan con el horizonte de significado del texto, generando una nueva comprensión.

Este marco es vital para deconstruir los discursos, no para hallar una verdad única, sino para revelar las múltiples capas de significado y los contextos implícitos que los configuran. El segundo pilar es el análisis crítico del discurso, en la línea de autores como Fairclough (1992), quien insiste en “que el lenguaje es una forma de práctica social que puede reproducir o desafiar relaciones de poder y dominación”. Argumenta que “el discurso constituye a las personas... [y] contribuye a la constitución de todas aquellas dimensiones de la estructura social que directamente moldean y constriñen las prácticas discursivas” (p. 64).

Esta perspectiva es fundamental para nuestro objeto de estudio. Al analizar un documento de política pública o un programa de formación, no basta con describir su contenido; es imperativo interpretar cómo ese texto, a través de su elección de palabras, sus metáforas y sus silencios, construye una realidad para el sujeto rural. ¿Se le presenta como un beneficiario pasivo de la tecnología, como un usuario que debe adaptarse, o como un agente activo de su propio cambio tecnológico?.

Por su parte, el discurso, en este sentido, no es inocente; performa realidades y establece jerarquías de conocimiento, donde a menudo el saber experto-tecnológico se posiciona por encima del saber local-campesino. De tal modo que, la hermenéutica gadameriana, al reconocer la historicidad de la comprensión, nos permite rastrear cómo estos prejuicios conceptuales operan en los textos, mientras que el autor proporciona las herramientas para desentrañar su función ideológica y social.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación fue interpretar hermenéuticamente los Discursos sobre Inclusión digital y formación socio tecnológica en el mundo rural. De este modo, se buscó contribuir a una mirada más reflexiva y crítica sobre cómo se diseñan e implementan estas iniciativas, alejándose de visiones puramente instrumentalistas.

Cabe considerar, la importancia de este estudio la cual radica en su potencial para trascender la descripción superficial de los programas de formación. Al excavar en las estructuras profundas del lenguaje, este análisis ofrece una lente para comprender por qué ciertas iniciativas fracasan en lograr una verdadera apropiación, mientras que otras logran un desarrollo con las comunidades. Por lo tanto, en un mundo cada vez más digitalizado, excluir a los territorios rurales de un debate crítico sobre la tecnología equivale a marginarlos del futuro. Por ello, desnaturalizar los discursos hegemónicos es un paso esencial para co-construir modelos de inclusión digital que sean genuinamente transformadores y contextualmente relevantes.

Para alcanzar este objetivo, el artículo se estructura de la siguiente manera: tras esta introducción, se presenta el marco metodológico, detallando el diseño de la investigación hermenéutica-documental, los criterios de selección de los textos (corpus) y el proceso de interpretación. Posteriormente, se despliega el análisis y discusión de los resultados, organizado en ejes temáticos que emergieron de la interpretación, como la narrativa del déficit, la cosmovisión del productivismo tecnológico y los contradiscursos emancipatorios. Finalmente, las conclusiones sintetizan los hallazgos, destacando las implicaciones para la política pública y la práctica educativa, y proponen líneas futuras de investigación.

Desarrollo

Para interpretar los discursos que entrelazan la inclusión digital y la formación socio tecnológica en el ámbito rural, es imperativo definir y desglosar los constructos centrales que operan en esta trama. Este análisis se sustenta en tres pilares conceptuales interconectados: la hermenéutica de los discursos como método, la inclusión digital como objeto de disputa semántica, y la formación socio tecnológica como praxis potencialmente transformadora.

Hermenéutica de los Discursos

Este constructo fusiona la profundidad de la filosofía hermenéutica con el compromiso político del análisis crítico del discurso. No se trata solo de entender el significado superficial de un texto, sino de develar las cosmovisiones, los intereses y las estructuras de poder que se naturalizan a través del lenguaje. La hermenéutica, en su sentido gadameriano, concibe la comprensión como un diálogo entre el horizonte del intérprete y el horizonte del texto,

resulta en una “fusión de horizontes”. Gadamer (1977) argumenta que “la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo frente a un objeto ‘dado’ (el texto), sino que pertenece a la historia, esto es, al ser de lo que se comprende” (p. 365).

De esta forma, la aportación fundamental de Gadamer reside en disolver la ilusión de un intérprete neutral. Al afirmar que la comprensión “pertenece a la historia”, subraya que el bagaje cultural, las preconcepciones y la ubicación histórica son no un obstáculo, sino la condición de posibilidad para toda interpretación. Aplicado a este corpus de documentos sobre políticas rurales, este principio es revolucionario: implica que no podemos pretender analizar un informe del Banco Mundial o un manual de extensión agrícola desde una supuesta objetividad.

En este sentido, el análisis crítico del discurso complementa la hermenéutica al insistir en que los discursos son formas de práctica social que constituyen, mantienen y desafían las relaciones de poder. Al respecto, Fairclough (1992) señala que el análisis debe centrarse en cómo “el discurso está implicado en la producción de relaciones de poder y dominación... [y] cómo las ideologías están insertas en las prácticas discursivas” (p. 67).

En consecuencia, mientras Gadamer proporciona la estructura ontológica del entendimiento, Fairclough nos equipa con las herramientas políticas para la deconstrucción. Su énfasis en el poder y la ideología es crucial para analizar los discursos sobre desarrollo rural. La cita obliga a preguntar: ¿A quién beneficia este discurso particular sobre la inclusión digital? ¿Qué relaciones de poder (entre agencias internacionales y gobiernos locales, entre técnicos urbanos y campesinos, entre grandes corporaciones tecnológicas y pequeños productores) se están reproduciendo o contestando el lenguaje utilizado?

En tal sentido, este autor, por lo tanto, politiza la hermenéutica, transformándola de un ejercicio filosófico en un acto de crítica social aplicada para revelar cómo el lenguaje usado en los documentos no solo describe la realidad rural, sino que activamente participa en moldearla según ciertos intereses.

A su vez, desde la Práctica Interpretativa Thompson (1990) sintetiza esta aproximación al definir la hermenéutica profunda como un *modus operandi* que “busca descifrar el significado oculto o no aparente de las formas simbólicas... [reconociendo] que las formas simbólicas están inmersas en contextos estructurados de relaciones sociales” (p. 272). Por lo que, ofrece el puente metodológico que operacionaliza las ideas de Gadamer y Fairclough. El concepto de “forma simbólica” es sumamente útil, ya que engloba no solo textos escritos, sino también programas de estudio, infografías de campañas públicas, discursos políticos y cualquier artefacto portador de significado.

En este orden de ideas, descifrar el significado oculto es la tarea central de esta investigación: ir más allá de la retórica altruista de “reducir la brecha digital” para descubrir qué modelo de sociedad y de ruralidad se está promoviendo de manera subyacente. De esta forma, la hermenéutica de los discursos se convierte en una práctica situada y contextual que rechaza las generalizaciones universales y se compromete con una interpretación densa y anclada en las específicas “relaciones sociales” que producen y son producidas por los discursos en análisis.

En síntesis, la hermenéutica de los discursos se configura como la lente metodológica apropiada para este estudio porque trasciende el análisis de contenido literal. Nos equipa para leer entre líneas, para escuchar los silencios y para mapear el campo de batalla ideológico donde se define qué significa “incluir” digitalmente al mundo rural. Reconociendo la propia historicidad (Gadamer), desentrañando las relaciones de poder (Fairclough) y descifrando los significados ocultos en su contexto (Thompson), nos preparamos para interrogar críticamente los siguientes constructos.

Inclusión Digital

Lejos de ser un concepto unívoco y técnico, la inclusión digital es un campo discursivo en pugna donde se proyectan diferentes imaginarios sobre el futuro de la ruralidad. De esta forma, organismos internacionales suelen promover una visión centrada en la infraestructura y las habilidades básicas. En este marco de ideas, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU, 2020) la define como “la capacidad de los individuos y comunidades de acceder y utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera efectiva para mejorar su vida y su desarrollo” (p. 5).

Esta definición, es paradigmática de un enfoque tecnocéntrico y cuantitativo. El énfasis recae en el “acceso” y el “uso efectivo”, metricados fácilmente por indicadores como número de antenas, megas por segundo o porcentaje de población que usa internet. Sin embargo, esta perspectiva es profundamente insuficiente y potencialmente ingenua. Esta visión puede operar como una cortina de humo que legitima la expansión de mercados para las grandes tele comunicadoras bajo el discurso del altruismo, sin abordar las desigualdades estructurales que condicionan el uso de la tecnología. Reduce al sujeto rural a un consumidor potencial de servicios digitales (y de datos) más que a un productor de contenidos y tecnologías significativas para su contexto.

Frente a la visión instrumental, autores críticos proponen un concepto denso de inclusión. Robles y Martínez (2021) argumentan que “la verdadera inclusión digital trasciende el acceso; implica apropiación tecnológica, es decir, la capacidad de una comunidad de integrar críticamente las TIC a sus prácticas culturales, económicas y sociales, adaptándolas a sus propias necesidades y proyectos de vida” (p. 118).

Esta definición representa un salto cualitativo esencial. El foco se desplaza del artefacto tecnológico hacia la agencia comunitaria. La tecnología deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio, un “mediador” para fortalecer proyectos endógenos. Esta perspectiva desafía directamente el modelo de imposición tecnológica desde arriba hacia abajo y posiciona a las comunidades no como receptáculos pasivos, sino como protagonistas de su propia transformación digital. La inclusión, desde este ángulo, se mide no en gigabits, sino en grados de autonomía y fortalecimiento comunitario alcanzados.

Por su parte, Hintz (2019) lleva el concepto aún más lejos, enlazándolo con la ciudadanía activa y la justicia social. Para él, la inclusión digital debe entenderse como “el derecho a la ciudadanía digital plena, que garantice no solo el acceso, sino también la participación en la gobernanza de internet, la protección de datos y la capacidad de usar las TIC para el ejercicio de derechos humanos y la incidencia política” (p. 43).

Por consiguiente, radicaliza el debate al enmarcar la inclusión digital no como una cuestión de desarrollo, sino de derechos y poder en la esfera digital. Su definición introduce dimensiones cruciales y a menudo olvidadas: la gobernanza (¿quién decide las reglas de internet y cómo afectan al mundo rural?) y la protección de datos (especialmente relevante en contextos de agricultura por datos donde la información campesina es un commodity). Ya no se habla solo de “uso”, sino de “participación” e “incidencia política”. Esto transforma al sujeto rural de usuario en ciudadano digital, con derechos y responsabilidades en el ecosistema digital. Es, en esencia, un proyecto democratizador para el espacio digital. De tal forma que, la hermenéutica de los discursos permite identificar cuál de estas visiones subyace en las políticas y programas dirigidos al sector rural, revelando así su potencial transformador o, por el contrario, su carácter controlador y superficial.

Formación Socio Tecnológica

Este constructo es la praxis que materializa, o no, las visiones de inclusión digital. Define el “cómo” se acompaña el proceso de integración de la tecnología en la vida rural.

Una perspectiva dominante, alineada con las demandas del mercado, reduce la formación a la instrucción en habilidades duras. La OECD (2018) promueve programas que “doten a los individuos de las competencias digitales necesarias para participar en la economía y la sociedad digital, mejorando su empleabilidad y productividad” (p. 21).

Por lo tanto, enmarca la formación dentro de una lógica economicista y neoliberal. El objetivo último no es el desarrollo comunitario integral, sino la “empleabilidad” y la “productividad” del individuo. El sujeto de la formación es conceptualizado como capital humano que debe actualizarse para ser funcional a las demandas del mercado laboral digital, a menudo precario y deslocalizado.

Frente a la lógica de las competencias, surge un paradigma que enfatiza la imbricación de lo social y lo técnico. Thomas y Fressoli (2021) proponen que la formación debe ser “un proceso de co-diseño donde expertos y comunidades colaboran para problematizar necesidades, adaptar tecnologías y construir soluciones situadas, fostering no solo habilidades, sino también pensamiento crítico y agencia colectiva” (p. 92). Esta perspectiva da un vuelco total al modelo anterior. El conocimiento deja de ser unidireccional (del experto al campesino) para volverse dialógico y colaborativo (“co-diseño”). El rol del formador externo se transforma en el de un facilitador o un compañero de viaje, no un instructor. Verbos como “adaptar” y “construir” sitúan a la comunidad como creadora de tecnología, no solo como usuaria. Aquí, la tecnología es un vehículo para fortalecer la organización social, la autonomía y la resiliencia comunitaria. La formación socio tecnológica, se convierte en un acto político de construcción de soberanía tecnológica.

Por otro lado, la visión más radical proviene de enfoques decoloniales que cuestionan la superioridad del conocimiento tecnológico occidental. Cruzz (2022) aboga por una formación que “facilite diálogos de saberes entre los conocimientos técnicos-científicos y los saberes locales, tradicionales y ancestrales, generando saberes híbridos que respondan a cosmovisiones y proyectos de vida otros” (p. 77).

Por ello, lleva la crítica al extremo al desafiar la epistemología misma sobre la que se construye la mayoría de la formación tecnológica. No se trata solo de cómo enseñar, sino de qué conocimiento se valida y cuál se invisibiliza. El modelo de la OECD y, en menor medida, el sociotécnico, aún parten de un piso de conocimiento científico-tecnológico hegemónico. El enfoque decolonial, en cambio, pone en igualdad de condiciones epistemológicas el saber de la ingeniería agronómica y el saber campesino sobre signos naturales, el software propietario y las formas comunitarias de comunicación. El objetivo es la generación de “saberes híbridos”, una categoría nueva que surge del respeto y la fertilización cruzada, no de la subordinación.

De este modo, una formación decolonial podría explorar cómo una app para pronóstico del tiempo puede alimentarse de la lectura de las nubes que practican los ancianos de la comunidad, o cómo los principios de la agricultura orgánica tradicional pueden guiar el uso de drones para el monitoreo de cultivos. Este es el nivel más profundo de “formación socio tecnológica”, donde el “socio” alude a la ecología de saberes y el “tecnológico” se desprende de su universalismo occidental para volverse situado y plural. Es un proyecto de descolonización del imaginario tecnológico.

Metodología

El presente estudio se articuló bajo un diseño cualitativo de tipo hermenéutico-documental, orientado a la

interpretación profunda de los discursos que constituyen el objeto de investigación. Por lo que, detalló el paradigma de conocimiento que lo sustenta, el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos para la recolección del corpus documental, las estrategias de análisis y los criterios de rigor científico empleados para garantizar la solidez y credibilidad del proceso interpretativo.

Por lo tanto, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo o cualitativo, el cual se centró en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes y en el contexto de su desarrollo, privilegiando la profundidad sobre la generalización. Este paradigma reconoce la existencia de múltiples realidades socialmente construidas y se interesa por los significados, las intenciones y las interpretaciones que los actores sociales asignan a sus acciones. De acuerdo con Pérez Serrano (1994) define este paradigma al señalar que “la realidad social es construida por los sujetos que la vivencian, por lo que el investigador ha de penetrar en el mundo interno de los individuos para comprender sus interpretaciones” (p. 87).

En este marco de ideas, fue fundamental asumir este paradigma para cimentar la postura epistemológica de esta investigación. Al afirmar que “la realidad social es construida”, se establece que los discursos analizados no son meros reflejos de una realidad objetiva, sino que son activos en la construcción de la misma realidad que pretenden describir. El investigador, lejos de ser un espectador neutral, asume su rol de intérprete, reconociendo que su propia subjetividad y sus preconcepciones (el “horizonte” gadameriano) son instrumentos esenciales en el diálogo con los textos. Este paradigma, por tanto, justifica la elección de un método que busque el significado profundo y no se conforme con la descripción superficial.

En el mismo sentido, este estudio se configuró como una investigación documental de corte hermenéutico. La investigación documental se caracterizó por la selección, recuperación, análisis e interpretación de datos contenidos en documentos diversos (textuales, audiovisuales, digitales) para construir una mirada comprensiva sobre un problema de conocimiento. Al respecto, Arias (2012) la conceptualiza como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos de fuentes escritas, audiovisuales o electrónicas, con el fin de ampliar el conocimiento o profundizar en el estudio de un tema” (p. 33).

En este sentido, este autor provee la estructura fundamental del proceso metodológico. La secuencia “búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación” describe con precisión las fases que guiaron este estudio. La mención a las “fuentes electrónicas” es especialmente relevante, dado que el corpus incluye documentos digitales y portales web institucionales. Por lo que, el objetivo de “profundizar en el estudio de un tema” se alinea perfectamente con la ambición de este trabajo: ir más allá de la superficie discursiva para develar los significados ocultos y las estructuras de poder que subyacen en las políticas y programas de formación socio tecnológica.

En referencia a las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos: La construcción del corpus documental se realizó mediante una estrategia de muestreo intencional o teórico, buscando seleccionar fuentes ricas en información y relevantes para los objetivos de la investigación. Las técnicas e instrumentos empleados fueron: Se realizó una exploración rigurosa en bases de datos académicas (Scopus, Web of Science, Redalyc, SciELO), portales de organismos internacionales (FAO, CEPAL, BID, ITU), ministerios nacionales (Agricultura, Tecnologías de la Información y Comunicaciones) y sitios web de organizaciones sociales y campesinas.

Del mismo modo, el instrumento principal fue la ficha de registro y análisis documental, diseñada ad hoc para capturar no solo datos bibliográficos, sino las primeras impresiones interpretativas. Esta ficha incluía campos para: Referencia bibliográfica completa, tipo de documento (político, académico, técnico, divulgativo),

contexto de producción y emisor, ideas centrales y argumentos explícitos, metáforas, palabras clave recurrentes y silencios significativos, primeras interpretaciones y notas hermeneúicas.

En atención a las Técnicas de Análisis de Datos: se llevó a cabo mediante la interpretación hermenéutica, guiada por el principio de la circularidad entre el todo y las partes (círculo hermenéutico). Este proceso no fue lineal, sino iterativo, y se desarrolló en tres fases entrelazadas: Se realizó una lectura profunda y repetida de cada documento para identificar sus estructuras narrativas, elecciones léxicas, figuras retóricas y argumentos centrales. Cada texto fue situado en su contexto sociohistórico y político de producción. Se interrogó al documento preguntando: ¿Quién lo escribe? ¿Con qué propósito? ¿A qué audiencia se dirige? ¿Qué ideología sustenta?

A su vez, se contrastaron las interpretaciones de los diferentes documentos entre sí y con el horizonte teórico y las preconcepciones del investigador. Esta fase, inspirada en Gadamer, buscó generar una comprensión ampliada y crítica del fenómeno estudiado, identificando los discursos predominantes, las tensiones entre ellos y sus implicaciones. Para el análisis crítico del discurso, se siguieron las propuestas de Van Dijk (2003), quien sugiere que el análisis debe enfocarse en “las estrategias discursivas de legitimación, la mitigación de la responsabilidad, la polarización ideológica (Nosotros vs. Ellos) y la construcción de identidades sociales” (p. 95).

Por esta razón el autor proporcionó las herramientas analíticas concretas para operacionalizar la hermenéutica crítica. Su enfoque permitió desglosar el análisis en dimensiones manejables. La cita de Van Dijk, por tanto, ofrece el andamiaje analítico que transforma la interpretación filosófica en un procedimiento sistemático y aplicable al corpus documental.

Por otro lado, para garantizar la credibilidad y confiabilidad de la investigación, se adoptaron los criterios de rigor propuestos para la investigación cualitativa por Guba y Lincoln (1994): credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad. Credibilidad: Se logró la triangulación de fuentes, contrastando permanentemente las interpretaciones surgidas de documentos de diferentes orígenes (académicos, políticos, sociales). Asimismo, se practicó la autocrítica reflexiva constante, anotando y examinando las preconcepciones del investigador para controlar su influencia en la interpretación. Transferibilidad: Se procuró brindar una descripción densa y detallada del contexto, los documentos y el proceso de análisis, de modo que otros investigadores puedan evaluar la potencial transferencia de los hallazgos a otros contextos similares.

A su vez, para la Dependibilidad y Confirmabilidad: Se mantuvo un rastro de auditoría, consistente en un archivo meticuloso de todas las versiones del corpus documental, las fichas de análisis, las notas de reflexión y los borradores de interpretación. Al respecto, Guba y Lincoln (1994) argumentan que estos criterios constituyen “los pilares de la confianza en una investigación naturalista, asegurando que los hallazgos sean creíbles para los participantes y los contextos en los que se enmarcan” (p. 114).

Por lo tanto, la adopción de estos criterios es una declaración epistemológica. Reconocen que el rigor en la investigación interpretativa no se mide por la replicabilidad o la neutralidad (imposibles en este paradigma), sino por la transparencia del proceso y la solidez argumentativa de las interpretaciones. La “credibilidad” se alcanzó con la reflexividad. La “transferibilidad” se sustentó en la riqueza descriptiva. La “dependibilidad” y la “confirmabilidad” aseguraron que el estudio fuese consistente y que las conclusiones estén ancladas en los datos, haciendo explícito el proceso desde los documentos crudos hasta la interpretación final.

Resultados

El análisis hermenéutico del corpus documental reveló un campo discursivo, donde distintas narrativas pugnan por imponer su definición de la problemática y, por ende, su solución. La tensión fundamental se articula entre un discurso hegemónico tecnocéntrico, promovido principalmente por organismos internacionales y agencias gubernamentales, y un discurso crítico-emancipatorio, emergente de la academia crítica y las organizaciones sociales. Los resultados se organizan en tres ejes de comparación interpretativa.

Eje 1: La Construcción del Sujeto Rural: La forma en que los discursos nombran y conceptualizan a los habitantes rurales es quizás la distinción más reveladora, pues construye identidades y asigna roles dentro del proceso de inclusión digital. Visión Hegemónica (OECD y ITU): El Sujeto como Beneficiario Pasivo. Los documentos de organismos como la OECD y la ITU tienden a construir una representación del sujeto rural caracterizada por el déficit. La OECD (2018) enfatiza la necesidad de “dotar a los individuos de las competencias digitales necesarias... mejorando su empleabilidad y productividad” (p. 21). Por su parte, la ITU (2020) centra su métrica en el “acceso” y el “uso efectivo” (p. 5).

Visión Crítica (Robles y Martínez; Thomas y Fressoli): El Sujeto como Agente de Apropiación. Frente a esta visión, los autores críticos proponen una identidad basada en la agencia y la capacidad de acción colectiva. Robles y Martínez (2021) argumentan que la verdadera inclusión implica “la capacidad de una comunidad de integrar críticamente las TIC a sus prácticas culturales... adaptándolas a sus propias necesidades y proyectos de vida” (p. 118). Thomas y Fressoli (2021) profundizan en esto al definir la formación como un proceso de “co-diseño” que fomenta la “agencia colectiva” (p. 92). La brecha entre estas posiciones es abismal. El discurso de la OECD/ITU opera bajo una lógica de la habilitación: el sujeto rural es un recipiente vacío (“con déficit”) que debe ser llenado de competencias externas y estandarizadas para insertarse en un circuito económico predefinido (“empleabilidad”).

El verbo “dotar” es profundamente paternalista y unidireccional. La identidad resultante es la de un beneficiario pasivo, un eslabón en una cadena de valor cuyo diseño escapa a su control. En clara oposición, el discurso de Robles y Martínez y Thomas y Fressoli opera bajo una lógica de la emancipación. Los verbos “integrar”, “adaptar” y “co-diseñar” posicionan a la comunidad como el sujeto activo y soberano del proceso. La tecnología deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio al servicio de “proyectos de vida” autodefinidos. La identidad que se construye aquí es la de un agente colectivo, capaz de una apropiación crítica que subordina la herramienta tecnológica a un horizonte cultural y político propio. Esta pugna no es semántica; define si la inclusión digital reproduce dependencias o fortalece autonomías.

Eje 2: La Concepción de la Tecnología: ¿Herramienta Neutral o Artefacto Político?: El segundo eje de disputa discursiva gira en torno a la naturaleza misma de la tecnología digital y su relación con la sociedad. Visión Hegemónica (ITU): La Tecnología como Instrumento Neutral. El discurso hegemónico, al centrarse en métricas de acceso e infraestructura, trata a la tecnología predominantemente como un instrumento neutral cuyo valor es inherente y positivo. La ITU (2020) promueve su uso “para mejorar su vida y su desarrollo” (p. 5), una afirmación que asume una causalidad lineal y benigna entre la adopción tecnológica y el progreso social, sin problematizar los contenidos, los modelos de negocio o las estructuras de poder embebidas en las plataformas.

En canto a la Visión Crítica (Hintz; Cruz): La Tecnología como Arena Política. Los autores críticos y decoloniales desmontan esta neutralidad aparente. Hintz (2019) enmarca la inclusión como “el derecho a la ciudadanía digital plena... y la participación en la gobernanza de internet” (p. 43), revelando la tecnología como un espacio de disputa política por derechos, control y poder. Cruz (2022) lleva la crítica más lejos, abogando por “diálogos de saberes” que confronten los conocimientos técnico-científicos hegemónicos con los “saberes locales, tradicionales y ancestrales” (p. 77), desnaturalizando así la superioridad

dad epistémica de la tecnología occidental.

Esta comparación devela dos cosmovisiones en conflicto. Para la visión hegemónica, la tecnología es un fetiche: un objeto mágico cuyo simple despliegue solucionará los problemas del desarrollo rural. Esta perspectiva es a-histórica y a-política, pues desvincula el artefacto técnico de los intereses económicos, las estructuras de gobernanza y los sesgos culturales que lo conforman. Por el contrario, la visión crítica entiende la tecnología como un campo de batalla. Hintz la politiza al conectarla con la ciudadanía y la gobernanza, haciendo visible la arquitectura de poder que la sustenta. Cruz la decoloniza al cuestionar su base epistemológica, proponiendo que no hay una sino múltiples tecnologías posibles, surgidas de la hibridación con otros sistemas de conocimiento. Mientras el primer discurso invita a una adaptación acrítica, el segundo convoca a una lucha por la soberanía tecnológica y a una redefinición radical de lo que se entiende por “tecnología” en contextos rurales.

Eje 3: El Objetivo Final: ¿Productividad o Buen Vivir?: El fin último que persiguen los discursos analizados permite clasificarlos en dos proyectos de sociedad radicalmente distintos. Visión Hegemónica (OECD): La Lógica del Capital. El objetivo último del discurso hegemónico queda explicitado en la cita de la OECD (2018): la mejora de la “productividad” y la “empleabilidad” (p. 21). Estos conceptos están indisolublemente ligados a una lógica economicista y neoliberal, donde el valor de las personas y sus comunidades se mide por su capacidad para integrarse en mercados competitivos y generar capital. Visión Crítica y Decolonial (Cruz; Robles y Martínez): La Lógica de la Vida. Frente a esta visión, los discursos alternativos proponen fines que trascienden lo económico. Robles y Martínez (2021) aluden a la mejora de la vida desde los “proyectos de vida” autónomos de la comunidad (p. 118). Cruz (2022) es aún más explícito al apuntar a fines que “respondan a cosmovisiones y proyectos de vida otros” (p. 77), un claro guiño a conceptos como el *Buen Vivir* de las tradiciones indígenas sudamericanas, que privilegian la armonía comunitaria y con la naturaleza sobre la acumulación material.

Esta es la disputa fundamental que subyace a todas las demás. El discurso hegemónico de la OECD suscribe a un imaginario de modernización que busca integrar al mundo rural en la globalización capitalista como un eslabón más productivo y eficiente. Su horizonte es homogenizador. En el extremo opuesto, el discurso crítico y decolonial imagina un futuro de pluriverso, donde la tecnología, lejos de ser un caballo de Troya del capitalismo global, podría servir para fortalecer alternativas civilizatorias basadas en la autonomía, la reciprocidad y la sostenibilidad. La formación socio tecnológica, desde la visión hegemónica, es un adiestramiento para el sistema vigente. Desde la visión crítica, es una praxis potencialmente emancipadora para construir sistemas otros.

Conclusiones

El presente estudio, orientado por una hermenéutica de los discursos, se propuso interpretar los sentidos profundos, las tensiones y las implicaciones que subyacen a las narrativas sobre la inclusión digital y la formación socio tecnológica en el mundo rural. A través de un análisis crítico y comparativo del corpus documental, la investigación no solo alcanzó su objetivo central, sino que develó la naturaleza fundamentalmente política y conflictiva de un campo que suele presentarse bajo una apariencia técnica y neutral. La primera conclusión general, y la más determinante, es que el campo de la formación socio tecnológica rural está estructurado por una pugna discursiva irreductible entre dos imaginarios antagónicos. Por un lado, se identifica un discurso hegemónico, tecnocéntrico y economicista, encarnado por organismos internacionales y agencias de desarrollo.

Este discurso, que encuentra sus raíces en los paradigmas de desarrollo rural de mediados del siglo XX criticados por Chambers (1983), construye una representación del sujeto rural como un beneficiario pasivo con déficit de competencias. Concibe la tecnología como un instrumento neutral y cuyo fin último es incrementar la productividad y la empleabilidad para integrar a las comunidades en los circuitos del mercado global.

Por otro lado, se identifica un discurso crítico-emancipatorio, surgido de la academia y los movimientos sociales, que propone un imaginario radicalmente distinto. Este discurso construye al sujeto rural como un agente colectivo con capacidad de agencia, entiende la tecnología como un artefacto político cargado de intereses y poder, y persigue fines de apropiación crítica, soberanía tecnológica y fortalecimiento de proyectos de vida autónomos basados en el diálogo de saberes.

En segundo lugar, el estudio concluye que esta pugna no es meramente teórica, sino que tiene consecuencias materiales profundas en el diseño, implementación y resultado de los programas de formación. Los enfoques basados en el discurso hegemónico, al priorizar la infraestructura y las habilidades instrumentales descontextualizadas, están predispuestos a reproducir el ciclo de fracasos y resistencias históricamente documentado.

Al ignorar los saberes locales, las cosmovisiones y las estructuras de poder existentes, estos programas a menudo generan una inclusión digital superficial, vacía de contenido significativo y relevancia cultural, que puede exacerbar la dependencia en lugar de fomentar la autonomía. En cambio, los enfoques que se alinean con el discurso crítico, aunque menos extendidos y más complejos de implementar, apuntan a una verdadera transformación, donde la tecnología se subordina a la lógica comunitaria y se convierte en un herramienta para la resiliencia, la incidencia política y la reproducción de la vida en sus términos.

En tercer lugar, la investigación demuestra la vigencia del marco teórico de Robert Chambers (1983). La tensión entre los modelos de desarrollo “que imponen desde afuera” y aquellos que “ponen a los últimos primero” se reconfigura perfectamente en la era digital. La modernización tecnológica impulsada de arriba hacia abajo es la nueva cara de un viejo paradigma que no ha logrado cuestionar sus premisas fundamentales. Por tanto, la hermenéutica se revela como una herramienta metodológica poderosa para desnaturalizar el lenguaje aparentemente técnico de las políticas públicas y mostrar cómo, detrás de términos como “brecha digital”, “capacitación” o “innovación”, se esconden proyectos de sociedad en conflicto.

Finalmente, como reflexión última, este estudio concluye que el principal desafío para avanzar hacia una inclusión digital verdaderamente transformadora no es técnico, sino epistémico y político. El reto consiste en desmontar la lógica del déficit y abandonar la ilusión de la neutralidad tecnológica para abrazar, con humildad y respeto, el lento y complejo trabajo de co-creación. La formación socio tecnológica del futuro debe ser, necesariamente, dialógica, situada y decolonial. Debe partir del reconocimiento de que el mundo rural no es un espacio vacío que espera ser llenado de gadgets y conexión, sino un territorio pleno de conocimientos, historias y luchas que tienen mucho que enseñar sobre cómo habitar el mundo, con o sin tecnología. El futuro de lo rural no se juega en la velocidad de la conexión a internet, sino en la capacidad de forjar una tecnología a la medida de sus sueños de dignidad y autonomía.

Referencias:

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Episteme.

Chambers, R. (1983). *Rural development: Putting the last first*. Longman.

Cruzz, A. (2022). *Tecnologías decoloniales: Saberes híbridos y autonomía en la era digital*. Ediciones del Sur.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método* (Tomo I). Ediciones Sígueme.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.

Hintz, A. (2019). From digital divide to digital citizenship. En M. T. Pérez & G. Gravante (Eds.), *Digital Activism and Cyberconflicts in Latin America* (pp. 35-52). Elsevier.

ITU. (2020). *Measuring digital development: Facts and figures*. Unión Internacional de Telecomunicaciones.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.

OECD. (2018). *Skills for a Digital World*. OECD Publishing.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Muralla.

Robles, J. M., y Martínez, J. L. (2021). Apropiación tecnológica y capital social en zonas rurales marginadas. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (15), 115-134.

Thomas, H., y Fressoli, M. (2021). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: De la apropiación a la invención. *Novedades en Población*, *17*(33), 85-100.

Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford University Press.

Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Gedisa

LECTURA CRÍTICA: ¿POR QUÉ ES UN DESAFÍO INCENTIVARLA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ACTUALES?

Recibido:25/10/2025

Aprobado:29/01/2026

Alberto Luis Andrade Arias
Univ. Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL)
Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)
andradealb01@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-6293-9617>

Resumen

La lectura crítica es clave para mejorar la capacidad de aprendizaje del individuo en diversas áreas del saber, además, esta competencia fomenta entre otras habilidades el pensamiento crítico. En el contexto académico, el saber debe estar mediado por el fortalecimiento de las destrezas lectoras. El presente artículo tiene como objetivo dar respuesta a la interrogante formulada en su título. Esta investigación se enmarca bajo el paradigma cualitativo con enfoque en la revisión documental, utilizando la técnica del arqueología de fuentes y la revisión de literatura de autores que abordan el fenómeno de investigación. Los elementos que conforman la estructura de este artículo incluyen, una introducción en donde se destacan concepciones sobre la trascendencia de la lectura crítica, seguidamente se exponen cuatro tópicos: conceptualización, factores que representan un desafío, programas para el fomento y evaluación, finalmente, orientaciones metodológicas para incentivar la lectura crítica. Para cerrar, se destaca la importancia que representa promover esta competencia en los escenarios educativos por ser un reto que se debe abordar considerando los diferentes factores que intervienen en su desarrollo. En consecuencia, se deben implementar estrategias pedagógicas que permitan incentivar nuevos y mejores hábitos lectores.

Palabras clave: contexto educativo, estrategias metodológicas, lectura crítica, pensamiento crítico.

Abstract

Critical reading is key to improving the individual's learning capacity in various areas of knowledge, and it also fosters critical thinking skills, among other abilities. In the academic context, knowledge must be mediated by the strengthening of reading skills. The purpose of this article is to provide an answer to the question formulated in its title. This research is framed within the qualitative paradigm with a focus on documentary review, using the technique of source archiving and literature review of authors who address the research phenomenon. The elements that make up the structure of this article include an introduction highlighting concepts about the importance of critical reading, followed by four topics: conceptualization, challenging factors, programs for promotion and evaluation, and finally, methodological guidelines for encouraging critical reading. In closing, the importance of promoting this skill in educational settings is highlighted, as it is a challenge that must be addressed by considering the different factors involved in its development. Consequently, pedagogical strategies must be implemented to encourage new and better reading habits.

Keywords: educational context, methodological strategies, critical reading, critical thinking.

Introducción

La lectura crítica es una competencia fundamental en el contexto educativo porque permite a un estudiante interpretar y evaluar textos con un enfoque reflexivo y argumentativo. Para Cassany (2006), leer es un proceso de comprensión del texto que involucra desarrollar y aplicar un conjunto de diversas destrezas cognitivas durante esta actividad, entre ellas, anticipar lo que dirá un escrito partiendo de nuestra propia experiencia y conocimientos previos. Al tratarse de una competencia transversal por su implicación en el desarrollo de otras habilidades, no se limita únicamente a áreas relacionadas con la lengua o literatura, sino que es relevante en ciencias, matemáticas, historia, e incluso en ámbitos prácticos como la tecnología o la ética.

Esta competencia también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, proceso inherente a la lectura crítica, que de acuerdo con lo manifestado por Kurland (2003a), es una técnica con la que podemos evaluar la información, para decidir qué aceptar y creer de acuerdo con la evaluación de la situación presentada. Además de lo anterior, se debe considerar que el pensamiento crítico también consiste en observar con claridad las evidencias desde diferentes perspectivas, lo cual es crucial para resolver problemas, tomar decisiones informadas y construir argumentos sólidos, capacidades que son esenciales en el contexto educativo actual y en el desarrollo de nuestra vida cotidiana.

No obstante, fortalecer e incentivar la lectura crítica se ha convertido en un desafío cada vez más complejo dentro de los nuevos escenarios educativos por los diversos factores asociados a esta problemática. Dentro de estos factores que obstaculizan o interfieren para incentivar la lectura crítica podemos destacar: a) el acceso a una cantidad masiva de datos de diversas fuentes (internet y redes sociales), información que en algunas ocasiones no presenta respaldo académico o científico; b) la proliferación de noticias falsas con la intención de manipular la percepción de opinión; c) y el entorno socioeconómico y cultural del educando. Estos factores antes mencionados, han influenciado y transformado las formas en que los sujetos interactúan con la lectura. Sin embargo, estos no serán los únicos que se analicen en esta investigación y que se explicarán en detalle más adelante.

Por ello, bajo este panorama, desarrollar la capacidad de análisis, interpretación y evaluación de la información resulta esencial para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos que aporten a la transformación social de las comunidades y por lo tanto para los educadores en ejercicio fortalecer estas destrezas se convierte en un desafío que se debe subsanar desde el entorno escolar. Con base a este planteamiento, Cassany (2017a), considera que el individuo crítico es aquel que mantiene una actitud reflexiva y autónoma frente al conocimiento, esto implica tomar distancia de lo leído, relacionarlo con su contexto, y formarse una opinión propia utilizando para ello cuando se requiere la competencia lectora y escritora como puente para ampliar su conocimiento.

Al respecto Cassany (2021) sostiene, que “la falta de lectura crítica es la causa de la desinformación, de los déficits de comprensión” (p.2) y en cierta medida esta afirmación reafirma la importancia de cuestionar y reflexionar sobre lo que se lee, en lugar de aceptar la información de forma pasiva, más aún cuando estamos inmersos en un ecosistema digital saturado por información de todo tipo y accedemos a plataformas de entretenimiento y redes sociales que muchas veces su intención es manipular la opinión o desinformar; por ello las estrategias y metodologías de enseñanza deben hacer énfasis en la generación y desarrollo de habilidades lectoras que inicien desde los niveles de educación básica, así como también, incentivar el interés y la motivación por realizar lecturas profundas y no superficiales con el objetivo de aprender a analizar críticamente lo que se consume.

En Colombia, el gobierno y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), han implementado políticas públicas para incentivar y mejorar la competencia lectora a través de diferentes programas, uno es el Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEOB) 2018 – 2022, que incluye dentro de sus prioridades dotar a las instituciones educativas de bibliotecas escolares, así mismo, en el año 2024 este programa incorpora nuevas líneas estratégicas, “LEO la vida”, con el objetivo de continuar la promoción de sus ejes articuladores promoviendo prácticas socioculturales para el acceso y la apropiación de los saberes, conocimientos y el rescate de las memorias desde el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998), la lectura crítica es definida como “...la interpretación en profundidad, implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial, y converge en un nivel crítico – intertextual” (p. 53), de igual forma, en los lineamientos curriculares del área de lenguaje, se establecen los parámetros que se deben tener en cuenta para el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia. Todos estos contenidos curriculares tienen como fin promover las bases para mejorar los desempeños en competencias comunicativas en la población estudiantil.

En el contexto latinoamericano, existen también iniciativas que buscan el mejoramiento académico de la población escolar mediante la implementación de pruebas estandarizadas aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) adscrito a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, el cual previo análisis del currículo escolar de los países participantes, construye las pruebas para evaluar los desempeños de los estudiantes. En el diseño concreto de la prueba de lectura, se tiene en cuenta los dominios curriculares en cinco grandes componentes: estrategias de lectura, decodificación, diversidad textual, reflexión y evaluación y finalmente comprensión lectora literal e inferencial, (UNESCO, 2022, p.7), estas iniciativas no incentivan el fomento de la lectura crítica, no obstante, ayudan en el proceso de fortalecimiento de los procesos lectores, lo que repercute obligatoriamente en la enseñanza de habilidades que son evaluadas para determinar si las políticas y currículos académicos aplicados están mostrando buenos resultados.

También se destaca con este tipo de políticas lo planteado en la Agenda 2030, concretamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) No. 4, titulado “Educación de calidad” el cual plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2015, p.21), se debe tener presente además, que estos objetivos establecen acciones que deben lograrse en un tiempo determinado por los Estados para mitigar las necesidades más apremiantes que afectan a sus ciudadanos con la intención de equilibrar la sostenibilidad social, económica y ambiental en sus territorios.

En lo que concierne, a nivel mundial la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del *Programme for International Student Assessment*, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), cuyo principal objetivo es evaluar la formación de los estudiantes cuando finalizan la etapa de enseñanza escolar y ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros tomar decisiones y adoptar políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos en las áreas evaluadas, en este caso, ciencias, matemáticas y lectura crítica una vez son publicados y analizados los resultados de esta prueba. PISA evalúa no solo la comprensión lectora, sino también las prácticas de lectura y el conocimiento de estrategias de lectura de los educandos. Este enfoque integral reconoce que la lectura crítica no es solo una habilidad técnica, sino también una práctica influenciada por factores motivacionales y contextuales.

Este estudio tiene por objetivo dar respuesta a la interrogante: *¿por qué es un desafío incentivar la lectura*

crítica en los contextos educativos actuales?, para ello se desarrollarán los siguientes tópicos; lectura crítica: una aproximación conceptual desde la perspectiva de diversos autores, aportes del programa, “Leer es mi cuento”, prueba ERCE y PISA para el fomento y evaluación de la lectura; factores que representan un desafío para incentivar la lectura crítica en los contextos educativos actuales, finalmente, orientaciones metodológicas para incentivar la lectura crítica en los contextos educativos.

Las fuentes fueron seleccionadas a partir de criterios de relevancia temática, actualidad, pertinencia educativa y rigor académico; fundamentadas en los aportes de autores como: Adler y van Doren (1947), Cassany (2006, 2003), Solé (2009, 1992), Freire (1985) Brito (2022), Kurland (2003), entre otros; todos ellos relacionados con la importancia que representa esta competencia para la formación académica y desarrollo profesional del educando, así como otras investigaciones que permitieron identificar y comprender diversos factores y orientaciones que influyen para incentivar la lectura crítica en los escenarios educativos.

Método

Esta investigación, es de corte cualitativa, teniendo en cuenta que este estudio no tiene como propósito evaluar variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadísticos, Hernández et al. (2014). Se enmarca bajo un enfoque de revisión documental o bibliográfica, que de acuerdo con lo expresado por Carvajal (2020) “es aquella que procura obtener, seleccionar, compilar, organizar, interpretar y analizar la información sobre un objeto de estudio a partir de fuentes documentales, (p. 7), con base en lo anterior, la recolección de información se realizó mediante la revisión de literatura especializada, en repositorios electrónicos y bases de datos, incluyendo artículos científicos, tesis académicas, informes de organismos educativos y libros publicados. Dentro de este orden de ideas, la investigación documental está presente en todo tipo de investigaciones ya que permite al investigador documentar los antecedentes de un fenómeno de estudio o el estado en cuestión de ese problema.

Este proceso fue seguido de una selección fundamentada en criterios explícitos de pertinencia y relevancia académica, se revisaron revistas indexadas como fueron Redalyc, Dialnet, Researchgate, Scielo, Educare, entre otras. Los textos seleccionados fueron sometidos a un proceso de análisis crítico y comparación (atendiendo a convergencias y discrepancias) con el fin de construir un marco interpretativo.

Finalmente, los hallazgos derivados de esa revisión fueron integrados y triangulados con las reflexiones del investigador, lo que permitió articular una visión comprehensiva y argumentada a partir del método abordado.

Las fases del proceso de investigación se describen a continuación:

Se aplicó la técnica del arqueado de fuentes, con el objetivo de localizar el origen de la información, utilizando palabras clave como: “lectura crítica”, “estrategias de comprensión lectora”, “niveles de lectura”, “pensamiento crítico”, “praxis docente”, “contexto educativo / escolar”.

Se consultaron y recopilaron 40 documentos de repositorios electrónicos, bases de datos y revistas indexadas que sirvieron de referente investigativo para el tema desarrollado.

Para su selección se consideraron investigaciones y estudios que aportarán información relevante y pertinente para la comprensión del fenómeno de estudio.

Se aplicó, la revisión de literatura a estos documentos, con el propósito de filtrar, analizar, evaluar y sintetizar la información de acuerdo con las temáticas más cercanas al propósito de la intención investigativa.

Una vez aplicado el análisis efectuado, se seleccionaron textos basados en su coherencia y afinidad académica.

La condición para la selección de las revistas referenciadas era que estas se encuentren indexadas.

Con base en esta organización metodológica se realizó la disección e interpretación respectiva de los documentos recopilados y cotejados; como resultado se concretó el desarrollo de la investigación.

Resultados

De acuerdo con la explicación que se describió en el apartado metodológico; en la siguiente tabla se relacionan algunos de los libros, documentos y artículos que a juicio del autor fueron esenciales para el estudio y aportaron sustento teórico en la construcción de las aproximaciones conclusivas en la presente revisión documental.

Tabla 1

Referentes teóricos más relevantes utilizados para realizar la revisión documental sobre lectura crítica

AUTOR(ES) / AÑO	TITULO	CONCLUSIONES
MEN (2022)	Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (PNLEOB)	Este plan se orientó a fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la mejora de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media.
Almeida (2022)	Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual	Esta investigación identifica diversos factores que inciden en mayor medida en el escaso nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes en la actualidad.
Benítez (2022)	Modelo pedagógico para la comprensión de la lectura en la educación básica primaria colombiana.	Esta investigación tuvo como fin conocer, comprender y reflexionar sobre los aspectos relevantes sobre la importancia de la comprensión lectora, y contribuir a fortalecer en los aprendices sus desempeños y capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica, en la actual sociedad de la información y del conocimiento.
Jiménez (2022)	Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica	Esta investigación tuvo como objetivo comprender y establecer la relación entre los conceptos de pensamiento crítico y competencia crítica en el contexto de la lectura crítica. La investigadora establece una distinción clara y funcional entre pensamiento crítico y competencia crítica. Argumenta <u>sobre la importancia de la comprensión lectora para complementar estas dos habilidades.</u>
Cassany (2021)	Lectura crítica en tiempos de desinformación	Daniel Cassany, expone en este artículo investigativo, la importancia de desarrollar en el sujeto lector las habilidades de lectura crítica para contrarrestar las "fake news", engaños, sesgos de opinión y manipulaciones que con mayor frecuencia se están diseminando mediante los medios de comunicación y las redes sociales en esta era digital. Cassany propone diversos recursos pedagógicos para enseñar a ser críticos y analizar la intención comunicativa.

Rodríguez (2020)	Las 22 técnicas de Cassany: Una propuesta para potenciar la lectura crítica	Este estudio permitió establecer que la aplicación de las técnicas de Cassany por sí solas, no garantiza potencializar la lectura crítica en los estudiantes. La eficacia de las técnicas estará mediada por la aplicación que el docente pueda llegar a hacer de ellas, desde su contexto y desde el contexto del estudiante.
Brito (2020)	La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos	Esta investigación documental tuvo como propósito describir las características y principales elementos de la lectura crítica como modelo para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos en el nivel de educación media.
Freire (2008)	La importancia de leer y el proceso de liberación	Para Freire la lectura es considerada como un proceso del cual todos deben ser parte, teniendo en cuenta que esta permite la formación del hombre para la vida y para las relaciones sociales, pero, además, Freire la consideraba una herramienta para el análisis crítico y reflexivo del mundo, liberando al conocimiento para llegar a la transformación del individuo.
Freire (1985)	Paulo Freire y la educación liberadora	Este libro de Paulo Freire, se centra principalmente en la crítica y la superación de una forma de enseñanza que en palabras de nuestro autor denominó, "educación bancaria" (tradicional) la cual reproduce la estructura de la opresión de la sociedad. En tanto que la propuesta de una "educación liberadora", la concibe como una acción y reflexión de los hombres para transformar su realidad social.
Cassany (2006)	Tras las Líneas. Sobre las Lecturas Contemporáneas	Cassany, en este libro expone como la lectura crítica requiere el desarrollo de diferentes habilidades y estrategias que permitan una lectura más profunda y reflexiva, que transite entre los distintos niveles de comprensión lectora.
Cassany (2003)	Enseñar Lengua	Este libro propone diversos recursos y actividades para el aula, que pueden ser utilizados para estimular el aprendizaje de los estudiantes y hacer clases más dinámicas y atractivas. Su contenido no solo brinda orientaciones de cómo se debe enseñar la lengua, sino que también ayuda a comprender la importancia de la lengua y su papel en la comunicación y la sociedad.
J. Adler M., Van Doren, C. (2001)	Cómo leer un libro, una guía clasifica para mejorar la lectura	Estos autores, en su libro, proponen una serie de pasos o guía con la cual el individuo puede mejorar el proceso lector transitando a través de diferentes niveles de lectura
Solé (1992)	Estrategias de Lectura	En este libro, Solé, propone una serie de pasos y estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora. estos pasos incluyen tres momentos clave al abordar un texto: antes, durante y después de la lectura. Estas estrategias permiten fortalecer la competencia lectora a través de un proceso continuo y progresivo de práctica.
Solé (1992)	Motivación y Lectura. Aula Innovación Educativa	En este artículo, Isabel Solé, destaca la importancia de la motivación durante el acto lector, indicando como aquellos que se encuentran más motivados, pueden leer más y mejor incrementando su competencia y habilidad.

Lectura crítica. Una aproximación conceptual desde la perspectiva de diversos autores

Las primeras definiciones sobre lo que se considera lectura crítica no son nuevas. Estas surgen hace algunas décadas atrás, dentro de los primeros exponentes que hicieron referencia a un concepto de este tipo de lectura fueron, Mortimer Jerome Adler y Charles van Doren, en su libro, *"Como leer un libro, una guía clásica para mejorar la lectura"*. En esta obra se definen diversos tipos de lectura y se abordan diversas orientaciones para convertirse en un lector competente. En lo concerniente a la lectura crítica, estos autores no definen el concepto como tal, pero se destacan elementos conceptuales que para la época brindaban una aproximación para comprender este tipo de lectura. Estos autores por el contrario plantean algunas condiciones que se deben cumplir para lograr este propósito, dentro de ellas se pueden destacar: "la primera requiere que el lector lleve a cabo la tarea de comprender antes de precipitarse. La segunda le alienta a no mantener una actitud polémica y la tercera le ruega que considere remediamente la desavenencia sobre temas de conocimiento" Adler y van Doren, (1947 p.159), en consecuencia la lectura crítica puede considerarse como un proceso de dialogo, crítico y reflexivo entre el lector y el texto que va más allá de la simple decodificación de las palabras, este atraviesa un proceso de comprensión que va de lo simple a lo complejo y además implica mantener una actitud activa entre conocimiento y reflexión durante todo el proceso lector.

Por otra parte, Freire (2008, p.17) considera que el acto de leer comprende la síntesis de dos procesos, uno de *conocimiento-transformación*, que permite favorecer la comprensión del mundo que nos rodea y el otro de *conocimiento-transformación* que implica el cambio en nosotros mismo; lo cual favorece la construcción de nuevas maneras de ver ese mundo y de interpretarlo. En este sentido, Freire, nos habla que la lectura no es solo entender la palabra, sino entender el mundo y desde esa comprensión tener la capacidad de transformarlo, actuando como sujetos críticos de esa transformación (Freire, 1985). Cabe resaltar entonces, qué la lectura crítica no es solo comprender el texto, sino analizar su contexto social y político para generar cambios en la sociedad. Por lo tanto, la lectura desde una posición crítica debe invitar a la liberación del individuo tal y como plantea este autor.

Para Cassany (2003, p.116), leer críticamente comprende un proceso que involucra tres fases: en primer lugar, leer las líneas, corresponde con aplicar el nivel más básico de la lectura, es decir, comprender el significado literal del texto. En segundo lugar, leer entre las líneas, implica una lectura más profunda y en ella el lector debe realizar inferencias sobre las palabras. Para finalizar, detrás de las líneas, en esta última fase se hace referencia al pensamiento del autor, donde se evalúa la opinión expresada, la intencionalidad y la argumentación del mismo, permitiendo que el lector pueda entender la realidad de su contexto socio-cultural.

De acuerdo con lo manifestado anteriormente por estos autores, se evidencia que coinciden en afirmar que la lectura crítica implica un proceso de interacción que posibilita al lector activar los conocimientos previos que posee sobre el tema, las vivencias que ha tenido a lo largo de su vida, el conocimiento que tiene de su lengua materna y la visión del mundo que ha configurado a partir de esos conocimientos y experiencias vividas. También se debe mencionar, que la lectura crítica integra el sentido y significado de la interacción entre lector-texto y contexto. Ahora bien, para que exista una verdadera comprensión del texto es necesario que el lector transite entre los distintos niveles de lectura de forma cíclica. Esto permitirá al lector convertirse en un participante activo en la construcción del significado, capaz de analizar y evaluar la información de manera reflexiva. No obstante, en el contexto actual, cada vez se torna más difícil lograr este propósito antes mencionado debido a los distintos desafíos que inciden en la motivación hacia la lectura y que influyen en el desarrollo de este proceso como abordaremos a continuación.

Aportes del programa, “Leer es mi cuento”, la prueba ERCE y PISA para el fomento y evaluación de la lectura

En el contexto nacional el programa PNLEOB 2018 – 2022 “Leer es mi cuento” de la República de Colombia, fue concebido con el propósito de incentivar las competencias de lectura, escritura y oralidad de la población escolar colombiana para los niveles de educación inicial hasta la educación media; este plan concibe la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares, como una herramienta que permite brindar apoyo al sector educativo en lo relativo al desarrollo de las capacidades en lectura, escritura y oralidad, y al fortalecimiento de las bibliotecas escolares como escenarios transversales que favorecen las prácticas socioculturales del lenguaje, fomentando espacios adecuados para motivar el hábito lector en los educandos.

De lo anterior, podemos destacar que el objetivo principal de este programa fue integrar la lectura, la escritura y la oralidad en la vida cotidiana del estudiante, mejorando las competencias comunicativas y el tejido social. (PNLEOB 2018 – 2022). Bajo este escenario, este programa buscaba fomentar hábitos lectores impulsado desde los establecimientos educativos con la ayuda de la puesta en escena de bibliotecas escolares dotadas con un extenso material literario suministrado por el mismo Estado para incentivar la lectura de diversos tipos de textos para todos los niveles de la educación básica primaria, secundaria y media académica.

A su vez, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016 – 2026 representa un conjunto de políticas educativas que impulsan la implementación de estrategias para mejorar los procesos de lectura, escritura y otras com-

petencias básicas en la población escolar. Es conveniente mencionar qué, en el PNDE, se establecen lineamientos claros, para promover políticas coordinadas entre los diferentes actores del sector educativo y cultural para el desarrollo e implementación de diversas estrategias innovadoras que promuevan e incentiven la lectura, el pensamiento crítico y reflexivo en la población escolar colombiana.

A nivel de Latinoamérica, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) adscrito a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO), ha liderado iniciativas para evaluar los desempeños académicos en lectura de los niños en los niveles de educación básica (tercero y sexto) en América latina y el Caribe. La prueba ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) “se basa en un análisis exhaustivo de los documentos curriculares de los países participantes en las disciplinas y grados que se miden”. Este análisis permite llevar a cabo una medición pertinente y adecuada al contexto (UNESCO, 2022, pp.7,8a). Estas pruebas son estructuradas previo análisis del currículo escolar de los países participantes de la región, en su construcción se tienen en cuenta los dominios curriculares en cinco componentes: a. Estrategias de lectura, b. decodificación, c. diversidad textual, d. reflexión y evaluación, e. comprensión lectora literal e inferencial, (UNESCO, 2022, p.7b).

Considerando este análisis, la prueba ERCE organiza la competencia lectora en dos grandes ejes temáticos que son relevantes en todos los currículos de los países latinoamericanos, estos son: comprensión de diversos textos y conocimiento textual; cabe destacar que esta prueba prioriza la evaluación en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. (UNESCO, 2022, pp.7,8c), como resultado de este estudio los países integrantes van reajustando sus currículos regionales de acuerdo con las necesidades demandadas, los contenidos curriculares colombianos tienen un enfoque comunicativo del lenguaje lo cual ha privilegiado la enseñanza de las competencias de lectura, escritura y oralidad. Esto ha llevado al énfasis en la enseñanza de tipologías textuales. De otra parte, a nivel de la pedagogía y la evaluación, en Colombia y en la región predomina el enfoque constructivista, que prioriza los intereses de los estudiantes y la motivación por aprender; la evaluación está ligada a la valoración cualitativa y cuantitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Unesco, 2020, p. 82).

Por su parte, a nivel mundial la (OCDE), a través del programa (PISA, por su sigla en inglés) desde el año 2000, tiene como propósito evaluar cada 3 años las habilidades lectoras, científicas y matemáticas que han adquirido los estudiantes de 15 años de edad al momento de finalizar su ciclo escolar, Díaz (2023), en este caso, este programa de acuerdo con lo consignado en el documento “El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve”, se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas, aptitudes y conocimientos adquiridos por los educandos con las cuales pueden resolver situaciones problemas de la vida (pp. 5,6). En tal sentido, el programa PISA, incentiva la lectura crítica de forma indirecta porque demanda preparación al educando para presentar la prueba y con base a esto desarrollar habilidades para tener éxito en su aplicación al interactuar de manera crítica, reflexiva y analítica con los textos; preparándolo así para enfrentar los desafíos de una sociedad en donde el conocimiento se considera un recurso valioso para el desarrollo social y económico de un país.

Factores que representan un desafío para incentivar la lectura crítica en los contextos educativos

Desarrollar e incentivar la lectura crítica en la actualidad es un desafío, pero no es una tarea imposible, sin embargo, es una labor que requiere por parte de los docentes en su praxis pedagógica dedicación, tiempo y sobre todo un proceso progresivo de enseñanza y aprendizaje de diversas técnicas y destrezas que demandan entrenamiento. No obstante, en este proceso confluyen diversos factores externos e internos que de acuerdo con los planteamientos de algunos autores tienen incidencia directa para incentivar el hábito lector de manera crítica.

Dentro de los factores que representan un desafío para incentivar la lectura crítica, encontramos: el **entorno socioeconómico y cultural**, el cual se constituye en un elemento que influye con el desarrollo de las

habilidades de comprensión lectora y por ende en la lectura crítica, teniendo en cuenta que los estudiantes en contextos de bajos ingresos suelen tener menos acceso a libros, dispositivos tecnológicos con conexión a internet, bibliotecas escolares y espacios de lectura adecuados, lo que limita la posibilidad de desarrollar hábitos lectores constantes y gratificantes.

Al respecto, en el documento, Agenda 2030, se manifiesta en el ODS No. 10, Reducción de las desigualdades, “la necesidad e importancia de reducir las desigualdades económicas en los países y entre ellos” (Naciones Unidas, 2018, p.49), es importante destacar que la falta de recursos económicos se convierte en una variable que limita en ocasiones el acceso a una formación educativa de calidad que incide directamente en el desempeño académico del educando.

De otra parte, **la falta de implementación de estrategias pedagógicas innovadoras por parte del personal docente** genera dificultades en la comprensión profunda de textos, el desarrollo del pensamiento crítico, menor capacidad para argumentar, interpretar o realizar inferencias. Todo esto puede limitar en el estudiante el potencial para sacar el máximo provecho en las habilidades que se generan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, es imprescindible capacitar al docente en el uso de metodologías activas que prioricen en el estudiante el análisis de diversos tipos de textos e incentiven la lectura desde una mirada crítica, enseñando a evaluar fuentes de información, identificar sesgos y construir argumentos sólidos.

Otros factores que afectan el proceso para incentivar la lectura y que fueron documentados en esta investigación son:

Falta de saberes previos; la lectura debe vincularse con escenarios socioeducativos propios, que vinculen problemáticas de su realidad vivida con el objetivo de construir conocimiento, Brito (2020). De acuerdo con este planteamiento, la lectura debe presentar un vínculo entre la nueva información y lo que ya conocemos, es decir, construir una conexión cognitiva entre lo nuevo por conocer y lo conocido, Benítez (2022). Sí el lector carece de conocimientos previos, le resultará más difícil comprender el texto y por ende construir asociaciones con base a lo leído, como resultado se hará más difícil lograr un aprendizaje significativo a través del ejercicio lector.

Dificultades para retener lo leído, este factor es esencial en el proceso de comprensión, para Romero y Hernández, (2011) “La memoria y la lectura están estrechamente relacionadas, por cuanto las áreas cerebrales que permiten su realización, interactúan para lograr la comprensión de la información” (p. 28). Como resultado de este planteamiento, un lector competente necesita recordar lo que ha leído para comprender el significado global del texto, no lograr entrenar nuestra memoria para retener lo importante del texto demandará mayor esfuerzo mental durante el proceso de comprensión.

Poco dominio de estrategias de comprensión lectora, para (Cassany et al, 2003) el proceso de comprensión lectora, implica el uso y apropiación de diferentes estrategias durante el proceso lector; al respecto este autor identifica nueve microhabilidades esenciales para mejorar la lectura, estas son: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas, autoevaluación (pp. 210 - 223). Estas microhabilidades se adquieren con la práctica constante y demandan por parte del docente la implementación de un plan organizado y planificado de enseñanza con objetivos claros, medibles y alcanzables para promover su aprendizaje, se debe agregar también, que este proceso requiere de retroalimentación constante para evidenciar sus avances o dificultades.

La falta o desarrollo de estas estrategias dificulta la comprensión reflexiva del texto por parte del educando,

lo que puede ocasionar apatía y desinterés hacia la lectura, en este sentido, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora por parte del docente es clave para motivar la creación de los hábitos lectores y el interés por el proceso lector.

Falta de interés o motivación, es otro de los elementos que tiene repercusión en esta habilidad por ser un componente fundamental para cualquier proceso de aprendizaje, y en este caso no es la excepción, no estar motivado durante el proceso lector, puede incidir para realizar una lectura superficial y como consecuencia no lograr una comprensión adecuada del texto. De acuerdo con Solé, (2009) la motivación y el éxito son dos cualidades que se complementan mutuamente, esto permite para el lector aumentar sus conocimientos a la vez que mejora y fortalece sus destrezas y su competencia lectora.

Uso descontrolado de la tecnología, esta afecta el desempeño e interés en la lectura; hoy día interactuamos dentro de un ecosistema digital mediado e interconectado por diversos dispositivos electrónicos, los cuales fragmentan nuestra atención por el uso excesivo de plataformas, aplicaciones, e información de diferentes temáticas. Todo esto disminuye la capacidad de concentración si no accedemos a ella con mucha responsabilidad o supervisión (Almeida, 2022, p.126). Asimismo, el fácil acceso a todos estos datos permite muchas veces encontrar información falsa cuya principal intención es manipular la percepción de opinión en el lector, entretener y generar hábitos de consumo, y en otros casos impulsar agendas políticas o económicas por parte de grupos dominantes. Por ello, una forma para contrarrestar este factor sería integrar en la práctica educativa herramientas digitales (podcasts, blogs, foros, videos) que fomenten el interés hacia la lectura con la orientación del docente o padre de familia para realizar análisis y producción textual, pero desde una mirada crítica que enseñe a evaluar fuentes, detectar sesgos y construir argumentos.

Orientaciones metodológicas para incentivar la lectura crítica en los contextos educativos

La escuela, como institución social, ha sido históricamente un espacio de formación y desarrollo integral de los individuos. Sin embargo, en un mundo en constante cambio, donde las dinámicas sociales, económicas y tecnológicas evolucionan a un ritmo acelerado, es imperativo repensar el papel de la escuela y el docente como instrumentos para la transformación social. Este repensar no solo implica una revisión profunda de las políticas educativas, la praxis pedagógica del docente, los contenidos educativos desarrollados, sino también, una reflexión sobre la finalidad que debe guiar la educación y su capacidad para transfigurar al individuo y por ende a la sociedad.

En consecuencia, se debe ser consciente de la importancia que tiene la labor docente en los contextos educativos, este representa uno de los pilares más importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante, esta labor apenas es un eslabón más dentro de la cadena. Solé (2009), sostiene que “ayudar a los niños y jóvenes a encontrar motivos para leer es una tarea en la que intervienen, con responsabilidad distinta, la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto” (p.59); en razón de lo expuesto, el entorno sociocultural en el que está inmerso el individuo determina en buena medida la predisposición de este para desarrollar y apropiarse diversas competencias, dentro de ellas, ser un lector competente al abordar la lectura de forma motivante y con un propósito que guíe su comprensión. Como se ha mencionado en otros apartes de este estudio, desarrollar las habilidades para fortalecer la lectura crítica requiere la participación de estudiantes motivados por aprender, reflexivos y capaces de analizar e interpretar la información.

En este orden de ideas, se debe destacar, además, que la lectura crítica ayuda a desarrollar el pensamiento crítico por ser procesos interconectados entre sí; en este sentido, sostiene Jiménez (2023),

“El pensamiento crítico es la habilidad de una persona de entender la realidad lo más asépticamente posible,

analizando y evaluando de forma objetiva, mientras que la competencia crítica supone el uso del pensamiento crítico de forma útil en su entorno, esto es, concluyendo con la toma de decisiones y actuando. Por lo tanto, el pensamiento crítico es la base de la competencia crítica” (p. 16)

De acuerdo con lo expresado, el pensamiento crítico alude a la facultad cognitiva que permite a una persona comprender la realidad de manera objetiva, mediante el análisis, la evaluación y la reflexión imparcial sobre la información disponible, elementos clave que se deben considerar durante el proceso de lectura crítica. En tanto que, la competencia crítica implica la aplicación práctica de dicho pensamiento en contextos reales, orientando la toma de decisiones y la acción responsable.

De otra parte, para Kurland (2003b) “cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico)”, (párr. 8). Ahora bien, se debe enfatizar que la lectura es una herramienta esencial para construir y acceder al conocimiento en todas las disciplinas del saber, desde las ciencias hasta las humanidades, por lo anterior esta afirmación es incuestionable.

Sumado a lo anterior, lograr este propósito requiere del desarrollo e implementación de diversas estrategias pedagógicas, metodologías activas e innovadoras que involucren las nuevas tendencias tecnológicas adyacentes a un enfoque transversal en todas las disciplinas que se desarrollan bajo los ambientes educativos; todos estos factores deben estar articulados de forma holística bajo un modelo educativo centrado en la construcción de una ruta que permita direccionar el aprendizaje de forma significativa para el educando desde la educación inicial hasta la educación superior.

Desde el punto de vista de Cubides et al (2017) “la importancia del maestro en los primeros años de aprendizaje del individuo radica en la fundamentación de los saberes y habilidades previas con las cuales empezará a construir conocimientos y experiencias de vida” (p.190), en otras palabras, los autores reconocen la trascendencia de promover en esos primeros años de escolaridad la construcción de una experiencia pedagógica rica y motivante en lecturas de diversos tipos de textos con lo cual se puedan cimentar las bases para una correcta interpretación en la medida que se vayan desarrollando y fortaleciendo los procesos cognitivos, como se indicó previamente en esta investigación; la comprensión lectora implica un proceso gradual de aprendizaje que requiere tiempo y práctica para llegar a la lectura crítica, pues esta precede a la comprensión lectora.

No obstante, hoy día internet ofrece una extensa compilación de trabajos, investigaciones, libros y artículos relacionados con la lectura crítica y su importancia para el proceso comunicativo, el razonamiento, la reflexión y la conciencia crítica en el individuo; por ello vale la pena cuestionarnos nuevamente sobre la interrogante *¿Por qué es un desafío incentivar la lectura crítica en los contextos educativos actuales?*; teniendo en cuenta que existe una amplia base de investigaciones que brindan orientaciones, estrategias didácticas, propuestas pedagógicas innovadoras, entre otras, para subsanar esta problemática, por lo tanto, ¿por qué persiste el problema?. Al respecto, se puede considerar de acuerdo a lo investigado y analizado, que el problema radica principalmente en la integración de los diversos factores que permean todo el proceso formativo del individuo, desde el contexto del hogar hasta el aula y viceversa, por consiguiente, y pese a todo el conocimiento de acceso público, aún hoy, se observa como esta problemática afecta la educación de muchos estudiantes como se evidencia en los recientes resultados de las pruebas PISA a nivel global en el componente de lectura crítica.

En función de lo planteado y de acuerdo con las concepciones que se han abordado anteriormente, es necesario considerar que motivar el hábito hacia la lectura crítica implica superar la combinación multidimensional de elementos, socio-económicos, culturales, pedagógicos y tecnológicos. Todos estos factores representan un desafío que en ocasiones obstaculizan incentivar la lectura crítica en una población escolar que cada día lee menos y de forma

superficial; y que por tanto demanda la implementación de estrategias metodológicas que permitan subsanar esta problemática de manera creativa e innovadora.

De igual forma, es necesario mencionar que las políticas educativas deben estar encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los nuevos escenarios educativos y los requerimientos de una sociedad mediada por las nuevas tecnologías. Por lo tanto, incentivar la lectura crítica en los escenarios educativos y en general en cualquier contexto formativo, es un desafío, porque ello implica transformar no solo los métodos de enseñanza, sino también, las prácticas educativas impartidas desde la escuela.

En relación con lo expuesto hasta este punto, a continuación, se proponen de acuerdo con varios autores consultados, algunas orientaciones metodológicas que se deben poner en práctica para ayudar a incentivar la lectura crítica y contribuir para mitigar la problemática objeto de estudio que se abordó en la presente investigación.

Incentivar en el estudiante en la medida de lo posible una **lectura activa o comprometida**, Adler y van Doren (1947 p.19) consideran que “un lector es mejor que otro en proporción a su capacidad para una mayor actividad en la lectura y del texto que tiene ante sí”, en consecuencia, cuanto más activa sea la lectura por parte del lector, mayor será el grado de asociación entre lo que se lee y lo que se comprende. Por consiguiente, el buen lector depende de la profundidad con que analice, interprete y reflexione durante la actividad lectora.

Abordar la lectura de textos de manera motivada, para Solé (2009) “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (p.57), la motivación durante la lectura implica leer con el deseo de aprender, a su vez que mejora la incidencia positiva en un contexto poco motivante, por ello es de vital importancia para el proceso lector la motivación y la lectura de textos que partan de los intereses del educando.

Definir un objetivo que guíe la lectura, el acto de leer debe estar determinado por cómo se sitúa un lector ante este proceso y cómo controla la consecución de dichos objetivos para lograr su cometido, Solé (1992), considera importante definir un objetivo que guíe la lectura, lo cual significa establecer una meta clara y concreta sobre lo que se quiere lograr al leer un texto, antes de comenzar a hacerlo. Este objetivo orienta la atención, selecciona la información relevante y ayuda a interpretar mejor el contenido por parte del educando.

Consultar más de una fuente con el objetivo de ampliar la información sobre lo que plantea un texto; lo anterior permite construir puntos de vista personales, al orientar la reflexión y evaluación sobre los conocimientos que se van construyendo, Serrano de Moreno (2008a). Este proceso no solo busca confirmar o complementar la información inicial, sino también contrastar diferentes perspectivas, identificar coincidencias y discrepancias, y así lograr una visión más amplia y crítica del tema tratado. Al acceder a diversas fuentes (libros, artículos, investigaciones o testimonios), el lector tiene la oportunidad de profundizar en los conceptos, reconocer los distintos enfoques teóricos o metodológicos y comprender mejor el contexto en el que se desarrolla la discusión.

Transitar de forma cíclica entre los diversos niveles de comprensión al abordar un texto. Un lector competente debe: leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (construir significados, es decir, comprender como se articula el texto), finalmente, leer detrás de las líneas (respuesta externa al texto, reflexionar sobre lo explícito e implícito), Cassany (2017, p.116b). En esencia, la lectura debe trascender la simple decodificación de palabras; se trata de un proceso multifacético que abarca diversas dimensiones de entendimiento y reflexión. A través de estos distintos niveles, el lector establece una relación más profunda con el texto, transformando la lectura en una experiencia significativa y enriquecedora del aprendizaje.

Evaluar el texto, lo cual comprende identificar el punto de vista del autor, saber sobre qué trata el tema, validar la solidez de los argumentos, el tipo de lenguaje utilizado, entre otros, Serrano de Moreno (2008b). En este sentido se comprende que evaluar un texto supone una lectura crítica, en la que el lector no se limita a aceptar la información presentada, sino que la contrasta, la cuestiona y la interpreta a la luz de su propio conocimiento y del contexto en que fue producida.

Desarrollar una actitud crítica frente a lo que se lee, formulando preguntas orientadoras que le permita al lector confrontar su punto de vista con lo que plantea el autor. En efecto, esta actitud crítica se debe convertir en un diálogo activo y respetuoso con el texto, donde el lector no es un receptor pasivo, sino un co-constructor de significado.

Elaborar inferencias, lo cual permite en la lectura crítica establecer la conexión entre lo consignado en el texto y lo que no se encuentra en él, por tanto, la inferencia implica un proceso de razonamiento a partir de la información que se nos presenta directamente para llegar a conclusiones que no están implícitas. Sin duda, este proceso requiere una participación activa del pensamiento, pues no se trata solo de comprender lo que está escrito, sino de deducir lo que el autor sugiere, insinúa o deja entre líneas.

Aplicar la información, de acuerdo con (Heller, 1999 como se citó en Brito 2020), “cuando el educando desarrolla un aprendizaje mediante la práctica de la lectura crítica, adquiere un conocimiento útil, práctico, pero debe entenderlo y procesarlo para darle un fin” (p.260). Al analizar y cuestionar lo que leen, los estudiantes no solo obtienen información, sino que la transforman en conocimiento aplicable. La interacción profunda con los textos permite al educando construir un saber que puede utilizar en situaciones reales.

Finalmente, se considera **incentivar la práctica constante de la lectura** desde los primeros años de escolaridad. Los buenos hábitos por lo general se deben construir desde el hogar y los padres son las bases fundamentales para guiar esta labor, posteriormente el docente en el aula debe darle continuidad y fortalecer aún más esta práctica.

A manera de cierre

Los escenarios educativos, siempre serán un espacio de transformación para cada uno de los participantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ellos se fomenta el aprendizaje de forma colaborativa, se fortalecen las competencias socioemocionales, metacognitivas, comunicativas, se fomenta la curiosidad, el cuestionamiento, entre muchas otras destrezas que se construyen dentro y en ocasiones fuera de estos ambientes. Por ello, se hace imprescindible en la labor docente implementar estrategias innovadoras, ensayar propuestas pedagógicas, salir de la zona de confort, experimentar, fracasar para aprender, desaprender y reaprender con cada oportunidad; todo lo anterior con el fin último de potenciar el desarrollo integral del estudiante, generando en ellos la capacidad para resolver problemas, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, y sobre todo las competencias necesarias para poder desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana. Es por ello que a partir de los resultados obtenidos en este trabajo investigativo se pueden establecer las siguientes conclusiones:

La lectura crítica es una competencia trascendental para la formación académica del individuo, ya que, gracias a esta competencia, se puede interpretar, analizar y evaluar diversidad de informaciones de manera reflexiva y crítica, asumiendo una posición autónoma sobre lo que se lee. En este sentido, se deben promover estrategias metodológicas innovadoras que permitan superar la combinación multidimensional de elementos, socio-económicos, culturales, pedagógicos y tecnológicos para afrontar los desafíos que obstaculizan el

proceso para incentivar la lectura crítica en los contextos educativos actuales en donde cada día se lee menos y de forma superficial.

La lectura crítica se debe motivar desde los primeros años de escolaridad y continuar fortaleciéndose hasta llegar a los niveles superiores de educación, esto es esencial para el éxito académico de cualquier estudiante. No obstante, se hace necesario fortalecer primero los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) de forma progresiva; aprendizaje que requiere tiempo y práctica para desarrollarlos, pues estos preceden a la lectura crítica; de igual forma se debe hacer especial énfasis en la motivación para construir nuevos y mejores hábitos lectores que pongan en práctica las destrezas lectoras aprendidas.

La lectura crítica es clave para desarrollar y aumentar la capacidad de comprensión y desarrollo del aprendizaje, integrándose en múltiples disciplinas y contextos diversos para potenciar el desarrollo cognitivo, comunicativo y social del individuo, por ende, una deficiente formación en esta competencia repercutirá en el bajo desempeño académico del educando. De esta manera, el docente debe implementar dentro de su praxis pedagógica, acciones que le permitan identificar avances y dificultades con el objetivo de reorientar su metodología para fortalecer e incentivar la enseñanza de esta competencia de forma eficiente.

El desarrollo del pensamiento crítico es inherente a la lectura crítica, ambos procesos constituyen un pilar del desarrollo cognitivo de toda comprensión profunda. En relación con la idea anterior, se comprende que fomentar el pensamiento crítico en los contextos educativos actuales significa formar individuos capaces de distinguir entre hechos y opiniones, de reconocer sesgos y de argumentar con fundamentos, entre otras competencias. Debe señalarse entonces, que, desde la praxis docente, es fundamental direccionar estrategias que permitan el fortalecimiento de esta habilidad por ser un elemento clave para mejorar la lectura crítica. De igual forma, leer críticamente no consiste únicamente en decodificar textos, sino en interrogar sus significados, evaluar su contexto, intenciones y efectos. En consecuencia, promover estas competencias desde el currículo escolar permitirá el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el lector crítico comprende que todo texto es una construcción ideológica, cultural y discursiva, y que su interpretación requiere conciencia de su propio punto de vista y del autor. Promover la lectura crítica en el aula implica formar lectores capaces de dialogar con los textos, cuestionar discursos dominantes y construir conocimiento desde una perspectiva autónoma y reflexiva. Estas habilidades no solo potencian el rendimiento académico, sino que empoderan al individuo como sujeto consciente de su realidad, capaz de participar activamente en la sociedad y de contribuir a su transformación.

Referencias

Arias, E., Soledad, M., Giambruno, C., Zoido, P. (2023). PISA 2022 en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo

<https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2022-omo-le-fue-a-la-region.pdf>

Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. Revista Científica de la faculta de filosofía - UNA

<https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717/2474>

Benítez, C. (2022). Modelo pedagógico para la comprensión de la lectura en la educación básica primaria colombiana. Revista Sinopsis Educativa. Universidad de la Guajira

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/1021/937

Brito, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. Revista Educare, Venezuela

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1358/1373>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2015). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155.4/S1700334_es.pdf

Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir. Vol. 1: Iss. 9, Article 3.

<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=led>

Carbajal Amaya, R. (2020) Metodología de la investigación, investigación bibliográfica / documental. 1ª ed. - San Salvador

<https://share.google/Bv5e7OUuK08igiq1w>

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Cassany, D. (2006). Tras las Líneas. Sobre las Lecturas Contemporáneas. Editorial Anagrama, 2006. ISBN: 84-339-6236-1 Barcelona, España.

Cassany, D. Luna, M., Sanz, G. (2003). Enseñar Lengua. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Cubidez, C., Cárdenas-Soler, R., Rojas, M. (2022). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. Revista Saber, Ciencia y Libertad. ISSN 1794-7154 VOL.12.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6556873.pdf>

Díaz, O. (2023). Las pruebas PISA de la OCDE: una revisión a las tendencias de la literatura. Revista Panorama, ISSN-1909-74-33 Colombia.

https://www.researchgate.net/publication/378729237_Las_pruebas_PISA_de_la_OCDE_una_revision_a_las_tendencias_de_la_literatura

Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. ISBN 978-968-23-1593-0 México.

<https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

Freire, P. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. Ediciones El Caballito, ISBN 968-6011-77-3 México.

https://www.academia.edu/5903624/1985_Paulo_Freire_y_la_Educacion_Liberadora

Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, & Baptista Lucio P, (2014), Metodología de la investigación, (6a. ed.) México D.F.: Editorial McGraw Hill.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

J. Adler, Mortimer., Van Doren Charles (2001). Cómo leer un libro, Traducción. Flora Casas 2^{da} Ed. 2001, Editorial Debate

Jiménez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. Investigaciones sobre lectura, 18(1), 1-26

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8994329>

Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. Cali: Eduteka.

<https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>

Ministerio de Educación Nacional (2022). Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (PNLEOB), Bogotá, Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana, Bogotá, Colombia (p. 25)

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (s.f.). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Editorial Santillana

Rodríguez, A. (2020). Las 22 técnicas de Cassany: Una propuesta para potenciar la lectura crítica

<https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstreams/aedf3d2b-9f16-4381-89ea-8e493b8106a7/download>

Romero Bermúdez, E., & Hernández Garzón, N. A. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. Umbral Científico, (19), 24-31.

<https://www.redalyc.org/pdf/304/30428111003.pdf>

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura., 1^{era} ed. Editorial Graó, Barcelona, España

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Solé, I. (2009). Motivación y Lectura. Aula Innovación Educativa. Sinergias en torno a la lectura. Universidad de Barcelona No. 179

<https://es.slideshare.net/bravomari35/motivacin-y-lectura-isabel-sol#2>

Serrano de Moreno, Stella. (2008a). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. Educere, 12(42), 505-514. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=es&tlng=es

Serrano de Moreno, Stella. (2008b). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. Letras, 50(76), 172-228. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es.

Unesco (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Lectura. ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>

Unesco (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del estudio regional y comparativo (ERCE 2019). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>

LEALTAD O TRAICION LINGÜÍSTICA EN FAMILIAS WARAO

Recibido:09/07/2025

Aprobado: 17/04/2026

Isabel Virginia López Marcano
UNEMSR

Docente Investigadora Lengua
Tucupita, Venezuela
isabellopez342@gmail.com

Código ORCID 0009-0005-7820-7153

Resumen

La investigación efectuada en torno a las lealtades y traiciones lingüísticas constituye una reflexión crítica en atención a la población indígena Warao, habitante de la comunidad de Boroma Janoko, Pedernales Municipio Pedernales del Estado Delta Amacuro en contraste con individuos de la misma etnia sometidos a procesos aculturativos residentes en la ciudad de Tucupita. El objetivo consistió en valorar la situación de lealtad o traición lingüística en torno al uso de la lengua materna (L1) presente en individuos provenientes de familias aculturadas y no aculturadas. El paradigma utilizado fue el cualitativo, cuya pretensión es la interpretación intersubjetiva del fenómeno, junto al enfoque etnográfico explicando modos y formas de vida. El corpus lo constituyeron grabaciones realizadas a informantes claves de diferentes grupos generacionales: ancianos, cuando los hubiere, adultos, jóvenes y niños. Para la recolección de evidencias y categorización fue efectuado un análisis exploratorio cuya técnica principal fue la observación participante. La entrevista semiestructurada fue el instrumento primordial para la grabación del corpus oral. En síntesis se observó que la lengua hegemónica, prevalece en la escuela y en todos los ámbitos de la región. Sin embargo, en Pedernales existe una mayor lealtad de los Waraos hacia su lengua.

Descriptor: lealtad lingüística, traición, transculturación, aculturación, bilingüismo

Summary

The research carried out on linguistic loyalties and betrayals constitutes a critical reflection regarding the Warao indigenous population, inhabitants of the community of Boroma Janoko, Pedernales Municipality of Pedernales, Delta Amacuro State, in contrast to individuals of the same ethnic group subjected to acculturative processes. residents in the city of Tucupita. The objective was to assess the situation of linguistic loyalty or betrayal around the use of the mother tongue (L1) present in individuals from acculturated and non-aculturated families. The paradigm used was qualitative, whose aim is the intersubjective interpretation of the phenomenon, together with the ethnographic approach, it explained modes and forms of life. The corpus consisted of recordings made to key informants from different generational groups: elderly, when any, adults, young people and children. To collect evidence and categorize, an exploratory analysis was carried out whose main technique was participant observation. The semi-structured interview was the primary instrument for recording the oral corpus. In summary, it was observed that the hegemonic language prevails in school and in all areas of the region. However, in Pedernales there is a greater loyalty of the Waraos towards their language.

Descriptor: linguistic loyalty, betrayal, transculturation, acculturation, bilingualism.

Introducción

Los Waraos constituyen el segundo pueblo ancestral más numeroso en Venezuela, su cultura es inmensamente rica, arraigada en la identidad de los Estados Bolívar, Sucre, Monagas, el Esequibo y Delta Amacuro, donde principalmente establecieron sus dominios desde muchísimo antes que ocurriera el proceso de colonización, son un pueblo milenario, cuyas tradiciones han trascendido la temporalidad de las épocas históricas favorecidos por la selva deltaica llena de ruidos quejumbrosos, pero también de enseñanzas que solo ellos conocen, porque es un territorio que les pertenece por herencia, donde actúan como nómadas o sedentarios según sea el caso o su necesidad. Granados (1998) para emitir una explicación acerca de su origen mítico menciona: “bajaron del cielo en una maroma de fibra de moriche”, lo cual constituye una metáfora que deja entrever la majestuosidad de su cosmovisión.

En ese sentido, este pueblo es protagonista principal de una historia llena de vicisitudes, inconvenientes, sosegos, y desasosiegos, debido a que se han visto aquejados por factores externos de corte político, social y educativo. Luchan por sobrevivir en un mundo que muchas veces los ha desfavorecido. Fundamentalmente, el poder hegemónico de la lengua mayoritaria, el español, envuelve a aquellos individuos que no permanecen en sus grupos, comunidades o rancherías, debido a que se han adentrado dentro del ámbito de la globalización con todos los elementos y bombardeos aculturativos que de allí provienen: tecnología y redes sociales como las más regulares. Cabe referir, que muchos pobladores de la etnia, afectados por la crisis han desarrollado procesos migratorios en la búsqueda de una mejor calidad de vida, incluso a canaletes (remos) se observan abandonar sus lugares de origen, camino a ciudades cercanas, y posteriormente alguna forma que los conduzca fuera del país.

Lógicamente cuando se relacionan de manera directa con la cultura hegemónica, se proyectan actitudes de lealtad o traición hacia la lengua originaria, el warao, debido a que en atención a la realidad social y la actividad que estén realizando, cada individuo sometido a una presión de grupo decide de manera intrínseca, cuál de las dos lenguas posee mayor prestigio y la usará en ese entorno o contexto determinado. Para ello, es relevante estudiar costumbres y modos de vida de la población indígena referida en esta investigación.

El estudio contribuye de una manera reflexiva con las políticas de revalorización de las lenguas indígenas colocadas en situación de alerta en contraste con la lengua envolvente, además de proyectar el valor que posee el pueblo warao, los cuales muchísimas veces han dejado ver que sus ideas costumbres y tradiciones están claras. Se estructuró en epígrafes dentro de los cuales se inicia con los waraos y la lengua envolvente donde se problematiza la situación en relación con el contexto, objetivos, importancia, referentes conceptuales, antecedentes, referentes sociolingüísticos, psicolingüísticos, paradigma, enfoque, método, proceso, categorización, conclusiones y reflexiones.

Los Waraos y la Lengua Envolvente.

La presencia étnica en Venezuela ha permanecido trascendiendo diferentes situaciones, su integridad se ha visto afectada, aun cuando es un país multicultural y multiétnico, en él coexisten muchísimas lenguas que forman parte del acervo cultural de la nación. El español es la lengua oficial constitucionalmente, al igual que las lenguas indígenas en sus comunidades originarias, sin embargo, la primera tiene como característica principal ser hegemónica sobre las últimas que vendrían a constituir lenguas minoritarias en atención al número de hablantes, representando un legado de antepasados que permite enriquecer el patrimonio cultural del Estado.

La integridad étnica mencionada, especificada en diferentes ámbitos de la vida humana, en cualquier grupo social o

comunidad lingüística, ha costado bastante a los pueblos indígenas mantenerla, debido a que a diario vivencian situaciones que la colocan en peligro. Las circunstancias, pueden generar la desaparición de esa integridad, producto de largos e intensos procesos de dominación asociados a la erosión y pérdida de una lengua (Mosonyi, 1987). Vale la pena acotar, que existe un 2,8 % de personas indígenas en el país en aproximadamente 51 pueblos, cuya concentración demográfica ocurre mayoritariamente en el Estado Zulia y hacia Amazonas. (Mundo Indígena, 2024).

Los waraos son un numeroso pueblo, perteneciente a la familia de lenguas independientes, según el último censo oficial, son 48771 individuos en el territorio venezolano. La transmisión de la lengua a las nuevas generaciones se realiza según la norma, salvo en el caso de grupos o individuos muy aculturados. Ellos no han escapado del fenómeno de dominación de una sociedad sobre otra, en el mismo momento que ocurrió el proceso colonizador, siglos atrás, la sociedad denominada criolla por los indígenas ha mantenido su poder hegemónico en muchos ámbitos incluido el lenguaje. Se observan indígenas que bajo esa hegemonía del idioma español sobre su lengua prefieren optar por la primera, a fin de ser aceptados por la sociedad criolla colocando en peligro de extinción sus núcleos lingüísticos culturales. La actitud y el sentimiento de pertenencia en conjunción con otros elementos externos que influyen en su cotidianidad, les impide sentirse dignificados como pueblo, su integración a la sociedad criolla muchas veces queda a medias, no se sienten totalmente waraos, porque desean adoptar la cultura del criollo, pero tampoco se sienten criollos. Al respecto, López (2000) señala:

Los aspectos sociológicos permiten caracterizar una lengua como predominante, a través de los siguientes criterios: la habilidad, el orden de aprendizaje y las actitudes, en el sentido de describir los factores culturales, políticos y sociales que conforman la conducta individual cuando esta se relaciona con el uso de las dos lenguas. (p.9)

En ese sentido, a cada paso se observan individuos Waraos prefieren sacrificar la lealtad hacia su lengua debido al proceso de aculturación al que están sometidos. Precisamente en ese momento la otra cultura impone su modo de vida; sus objetos de uso cotidiano: curiaras (canoas), chinchorros (hamacas), cestas (artesanía) y, en general, sus costumbres, no tienen cabida en la nueva sociedad donde se desenvuelven, debido a que esta posee sus propios elementos culturales enmarcados en cambios y transformaciones de corte innovador cargados con la tecnología, otra forma de transporte, de reunión, socialización y comprensión de la realidad. Especialmente en las últimas décadas se han caracterizado por realizar procesos migratorios dentro del territorio regional y nacional trascendiendo hacia otros países. Una vez salidos de su espacio geográfico natural, son atrapados por la sociedad tecnológica actual copiando elementos de la cultura criolla para sí, existiendo entonces un contraste entre la sociedad avasallante y la de convivencia étnica, en la cual se desenvolvía.

Los agentes socializadores con sus rasgos aculturativos, sojuzgan y alistan en el sistema de dominación con alta influencia en las entidades étnicas caracterizados por: grupos que sustituyen a las familias, la escuela, medios y redes sociales que reemplazan a los padres y ancianos como transmisores de una cultura oral, lógicamente se incorporan nuevos valores sociales que permiten el uso de nuevos objetos utilitarios. La importancia de describir la situación radica en que las actitudes son un estado interno y mental que puede originar ciertos comportamientos, ellas, permiten comprender mejor la función que cumple el lenguaje en la identidad de un grupo determinado, la cual puede unir o separar a los hablantes de una lengua al identificarse con esa comunidad lingüística, por otra parte como señala Mosonyi (Op cit.) en cuanto a las lenguas indígenas “no son solo vestigios del pasado, muy por el contrario forman parte de un presente vivo, siendo utilizados como medios de expresión por excelencia” (p.19).

Lo cierto es que, de acuerdo con lo planteado hasta ahora, existen choques culturales desprovistos de conciencia y comprensión de la realidad. El ámbito donde el indígena se desenvolvía le surtía lo necesario para subsistir, pero factores como: el crecimiento de la población aborígen, intereses políticos y económicos conjugados con una serie de adversidades, han hecho que al Warao no le quede más remedio que ir abandonando paulatinamente sus comunidades de origen, buscando una mejor vida en la ciudad. No sólo se quedan

en Tucupita, capital del Estado Delta Amacuro, sino que su presencia se observa en otras ciudades y países.

Las actividades a las que se dedican cuando están en la ciudad de Tucupita o en las orillas del caño Manamo, una de las vertientes del río Orinoco, son las de caleteros, ayudantes de comercio, pidiendo limosnas entre otros, llegando a sentirse desplazados o desintegrados de su grupo y desconectados de su origen étnico. Por ellos, Lavandero (1992) señala lo siguiente:

Los valores que ellos pueden aportar, entre ellos su propia lengua chocan con el muro inquebrantable de las costumbres de la ciudad; no los pueden activar porque están aislados, perdidos en el inmenso bachaquero urbano que los absorbe y neutraliza, éstos indígenas están desorientados, avergonzados, de su etnia y toda su preocupación es disimular, ocultar su origen. Se suicidan culturalmente y cubren púdicamente su guaraunidad. (p. 312)

Evidentemente, según lo expresado, la problemática de desvalorización de la etnia Warao y de hablantes que prefieren el uso de la lengua envolvente antes que la nativa, es una característica de este nudo crítico, sin dejar pasar por alto la presencia de ciertos niveles de bilingüismo, como indica Berko (1999) “capacidad de usar dos lenguas en diferentes circunstancias”. (p.512). Lo que se quiere explicar es que, al estar dos lenguas en contacto, una mayoritaria y otra de grupo, ocurre el desplazamiento de una de las dos debido a las condiciones sociales, políticas, económicas en que estén viviendo los individuos de la comunidad. Por tal razón, López (2015), explica que los indígenas agrupados con sus familias en las rancherías o comunidades indígenas, permanecen leales a su lengua. Las mujeres: abuelas y madres son la principal fuente de conservación de la lengua, ya que hablan con sus hijos solo en su lengua materna, el Warao, sin intercalar frases o palabras en español. En función de todo lo descrito hasta ahora, el problema se caracteriza desde una instancia fenomenológica de la siguiente forma:

Dificultad para que los indígenas mantengan su integridad étnica.

Waraos que colocan en peligro de extinción sus núcleos lingüísticos culturales.

Choques culturales, sentimientos de indignidad y deslealtad lingüística en indígenas que se han sometido al proceso de aculturación.

Presencia de ciertos niveles de bilingüismo en zonas de mayor aculturación.

Lealtad lingüística en individuos que permanecen en sus grupos o comunidades de origen comúnmente conocidas como rancherías.

De la caracterización realizada se parte para formular las interrogantes que permiten, además de orientar los objetivos, precisar hacia dónde se quiere enfocar la investigación: ¿Por qué razones sacrifica el Warao la lealtad hacia su lengua cuando se inmiscuye dentro del proceso aculturativo? ¿Qué factores intervienen para que los Waraos que permanecen en sus rancherías sean leales a su lengua? ¿Cómo se pueden interpretar los niveles de bilingüismo que se presentan en cada estrato familiar o grupo en general estudiado? ¿Cómo significar el sentimiento de lealtad o deslealtad lingüística en el warao cuando este enfrenta su lengua materna con la lengua envolvente?

Objetivos de la Investigación

El **objetivo principal** tuvo como pretensión: valorar la situación de lealtad o traición lingüística en torno al uso de la lengua materna (L_1) presente en individuos provenientes de familias aculturadas y no aculturadas de la etnia Warao, asentadas en la comunidad de *Boroma Janoko* en el Municipio Pedernales del Estado Delta Amacuro y en la ciudad de Tucupita del mismo Estado.

Como **objetivos específicos** que complementan el estudio se consideró importantes:

Interpretar las fuentes psicológicas, sociológicas y lingüísticas que inciden en la lealtad o traición lingüística y sus repercusiones en el grupo étnico descrito.

Esclarecer los grados de bilingüismo presentes en individuos provenientes de familias aculturadas y no aculturadas de la etnia Warao.

Comprender desde la intersubjetividad el sentimiento de lealtad o traición (deslealtad) lingüística que experimenta el indígena Warao al enfrentar L_1 , en competencia con la lengua envolvente (L_2)

Importancia o Justificación del Estudio.

Esta etnia no solo hay que conocerla en los caños donde se encuentra su hábitat natural con sus mitos, canciones, leyendas y demás, donde se encuentran sus valores étnicos. Se suele decir en los grupos de criollos que son personas poco inteligentes, y de ello, refiere Lavandero (Op cit.) que estos aborígenes “son seres irracionales, todo lo contrario, son seres que a diario construyen su propia realidad, tan racionales como cualquier criollo”(p.10).

De esa manera esta etnia constituye el primer elemento humano del Estado Delta Amacuro, autóctono, que ha trascendido no solamente las épocas, sino también la geografía. En ese sentido, a nivel antropológico, social, y lingüístico, la investigación permitió describir y abordar comprensivamente ese sentimiento de lealtad o traición lingüística que adquieren una vez aculturados o cuando se ven influenciados por el poder hegemónico del Español, como lengua hablada por la mayor cantidad de personas, generando actitudes negativas hacia la lengua nativa y el sentimiento de lealtad lingüística que presentan los individuos en relación con la importancia que el hablante bilingüe demuestra tomando en consideración el respeto, conservación y compromiso con su lengua materna.

Desde el punto de vista educacional, la presente investigación permitió comprender, el funcionamiento de esta cultura. Por otro lado, también se conocieron los problemas generados por la coexistencia de dos lenguas en contacto, al delimitar el establecimiento de relaciones interétnicas, interlingüísticas y de poder que generan además de bilingüismo sentimientos de lealtad o traición hacia la lengua materna. Finalmente, se pudo ofrecer información eficaz que permita despertar cierto grado de sensibilidad en el pueblo criollo en beneficio de la revalorización de esta lengua nativa tan importante para la población y para su conocimiento a nivel mundial.

Referentes Conceptuales

El Warao. es considerado uno de los más conocidos por ser ampliamente estudiado. Su cultura gira en tor-

no a la palma de moriche *Mauritia fluxuosa*, en la cual fundamentan su alimentación, vestidos, artesanía y vivienda, preferiblemente habitan a orillas de los ríos donde prolifera esta planta, pues es el complemento para elaborar sus objetos de uso cotidiano. Las viviendas son palafitos descubiertos elaborados con varas de mangle y techos de *temiche* palma del referido árbol. Con relación al modo de vida y saberes depositados desde tiempos ancestrales, se desempeñan como pescadores, cazadores y recolectores. De su origen precolombino heredaron una organización social tribal, dirigida por un *aidamo* o anciano, que en otras culturas es el cacique. El *wasiratu* (médico-brujo-curandero) o chaman para otros, cumple una importante función dentro de la tribu. De hecho, el nombre que recibe la etnia según lo expresa el Ministerio de Educación y Deporte (2004) “No solo está asociado a su ubicación geográfica, sino a las actividades económicas que desempeñan, [...] a las condiciones y características ecológicas como base para el desarrollo de sus actividades de subsistencia”. (p.33). Warao significa hombre que navega en las aguas.

Existen dos variedades dialectales de la lengua, levemente diferenciadas en el idioma Warao el oriental y el occidental. Según lo expresa Granados (Op. Cit) “Divididas por el caño Manamo” (p.71). El grado de dominio de la lengua nacional varía, en lugares cercanos a las misiones religiosas y sus alrededores se constata un bilingüismo avanzado, pero hay otras zonas donde predomina un bilingüismo incipiente. Los cuatro municipios del estado: Antonio Díaz, Pedernales, Tucupita y Casacoima poseen realidades diferentes que inciden en la variación dialectal de la lengua, no es igual el Warao hablado en Pedernales que el de Antonio Díaz. En ese sentido, la lengua Warao es rica en cuanto a diversidad lingüística, representando un excelente legado para las futuras generaciones digna de ser estudiada, revalorizada y conservada como una herencia histórica, un patrimonio que todos debemos respetar. Los individuos que habitan en Antonio Díaz, tienen influencia del Inglés que se habla en Guyana porque se ubican en esa zona fronteriza y los de Pedernales del Inglés hablado en la Isla de Trinidad.

Fue necesario, entonces, definir los factores que pueden incidir en las lealtades y traiciones lingüísticas enfocándolos desde el punto de vista lingüístico y extralingüístico, partiendo respectivamente de las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas, las cuales se constituyen en materia prima primordial para el desarrollo del estudio.

La psicolingüística según Mounin (1979) “permite interpretar procesos psicológicos que subyacen a la producción, comprensión, memorización y el reconocimiento de material lingüístico [...] en individuos que aprenden una segunda lengua” (p.149). La sociolingüística explica Cardona (1991) “contempla el estudio de las relaciones externas entre sociedades y actividad lingüística” (p.263). En estas teorías se sostienen los temas referidos al bilingüismo, las lealtades y traiciones lingüísticas, la situación de las lenguas minoritarias y otros aspectos lingüísticos de interés cuando son referidos a comunidades, poblaciones y grupos, donde se encuentran dos lenguas en contacto, situación que se pretende explicar con relación al enfrentamiento existente Español-Warao, con todas las implicaciones que pueda generar.

Antecedentes

González (2023) realizó un estudio cuyo título fue: Las Lenguas Indígenas en el Proyecto “Leo y Comprendo El Mundo desde La Milpa Educativa”: Resultados del Diagnóstico Sociolingüístico, en el cual se plantea que las escuelas indígenas reproducen el desplazamiento de las LI al operar en la práctica un currículo monolingüe, nacional y monocultural que escolariza en español. Se promueve un abordaje fragmentario de las lenguas indígenas, disociado de las diversas realidades sociolingüísticas y culturales de sus comunidades de hablantes y distanciado de sus usos sociales reales. Se presentan, por un lado, resultados de un estudio diagnóstico de las lenguas y contextos sociolingüísticos de la REDIIN que evidencian la necesidad de una pedagogía autónoma en cuanto a la construcción situada y colaborativa de currículos diversificados y flexibles. Los datos

analizados refieren la situación de las lenguas y sus usos sociales en las comunidades, el trabajo pedagógico con ellas y las actitudes que muestran las y los docentes hacia las lenguas indígenas. Con ello se aportan datos empíricos sobre las políticas lingüísticas y su impacto, así como de la formación de docentes en contextos plurilingües en México. Por otro lado, se abordan los objetivos y metas planteadas en dicho proyecto de investigación e incidencia en curso. En resumen, los resultados arrojaron una diversidad importante de contextos sociolingüísticos, grados de bilingüismo y desplazamiento de las LI.

Referentes Sociolingüísticos.

Grupo generacional, edad y sexo.

La estratificación por grupos según generación, edad y sexo permite establecer diferencias de acuerdo con la clasificación en conglomerados, debido a que pueden observarse las características que se presentan en una lengua en función de los cambios, según lo expresa Romaine (1996) “comparando los usos de una misma comunidad en dos puntos del tiempo” (p.173). En ese sentido, los hablantes de una misma comunidad lingüística sean niños, jóvenes, adultos y ancianos expresan sentido de pertenencia, lealtad o traición lingüística hacia una lengua, sea la materna o una segunda lengua, dependiendo de la situación en que se encuentren en un momento, tiempo y contexto determinados.

Las mujeres y ancianos representan un elemento de corte indispensable en la preservación de la lengua Warao cuando no han sido aculturados, ya que por norma hablan a los hijos en ese idioma. Esta lengua es considerada por ellos como su lengua materna (L_1), como lo expresa Mounin (1979) “Primera lengua de un sujeto dado, incluso cuando esta no es la lengua hablada por su madre”(p.113). Lo que vendría a ser la primera lengua adquirida por los hablantes de la lengua descrita.

Lo interesante del estudio es que al establecer la división en conglomerados por grupos generacionales: niños, jóvenes, adultos y ancianos se pudo observar cuáles individuos, de los clasificados, ofrecen índices de preservación de L_1 , debido a que se observa también, que algunos individuos pertenecientes a la etnia y originarios de comunidades, poblados o rancherías indígenas cercanas a donde se ubican las misiones capuchinas, adquieren la lengua Warao como segunda lengua (L_2). Siendo el caso de algunos indígenas provenientes de comunidades como *Nabasanuka*, *Ajotejana*, *Curiapo*, *Pedernales* entre otras. La segunda lengua o L_2 representa cualquier lengua aprendida, además de la materna. En este caso, el Español L_2 se presenta después de haber adquirido la primera. Esta segunda lengua se obtiene por fines de conveniencia, por necesidad, o más comúnmente, para utilizarla por ser de carácter dominante o hegemónico. En el caso del Warao como L_1 , se observa una visión de desplazamiento, en tal sentido Bobaljik citado por PROEIB Andes (2009) indica:

Puede tratarse de situaciones de desplazamiento de primera generación (donde los padres de familia aún hablan la lengua indígena aunque hayan socializado a sus hijos en castellano); de desplazamiento de “segunda” o “tercera generación” (hablantes mayores), pero donde existen otras comunidades del mismo pueblo en las que la lengua indígena es aún de uso predominante; y de desplazamiento general; no hay prácticamente hablantes. (p.1)

Puede observarse entonces, de acuerdo con lo expresado, diversas situaciones que permiten explicar cómo puede ocurrir el desplazamiento producto del contexto social en diferentes generaciones, aun cuando sea considerable explicar que existen patrones sociolingüísticos que pueden variar de un momento a otro producto de la situación, generando un cambio lingüístico al enfrentarse L_1 y L_2 en diversos momentos. Un ejemplo de ello es que existe mayor posibilidad de transmisión de L_1 a los niños y jóvenes en caso de que los dos padres sean indígenas provenientes de la misma etnia en comparación a si uno de los padres es de origen

criollo. En esta situación, los niños y jóvenes posteriormente tendrán que decidir el momento y circunstancia en los cuales utilizarán una de las dos lenguas.

Prestigio Lingüístico Asociado A L_1 .

Representa según lo explica (Baker, 2011) el estatus social de una lengua. Es un factor determinante cuando se presenta en situaciones donde se encuentran dos lenguas en contacto, generalmente está asociado al valor dado a la cultura, en la cual más de una lengua se difunde. Ante esto, la situación sería explicar cuál de las dos tiene mayor valor o prestigio lingüístico para la comunidad, por lo general se asocia a factores extralingüísticos, ya que las lenguas no sólo constituyen medios de comunicación de grupos humanos, sino que representan formas de expresión de distintas culturas. En este sentido, López (2000) señala:

Los valores son principios regulativos que determinan las evaluaciones particulares. Pues, guían los juicios y el comportamiento de las personas. Considerados así, tendrían una orientación catética (valor como objeto querido) y un valor normativo de la orientación de la acción. De esta manera, toda práctica individual o colectiva está siempre orientada en relación a valores socialmente establecidos. (p.60)

Por esta razón, es posible aseverar que el prestigio de una cultura superior es el que induce a una población a abandonar la propia lengua, en la que esta, se expresa, permitiendo que la lengua se difunda más rápidamente. Para los efectos de este estudio es importante considerar los valores internos propios y de fuerte raigambre con L_1 y los valores externos que impone la L_2 . Es importante señalar que la cultura distintiva resistente al cambio, sobre todo en las comunidades alejadas de los centros poblados del Delta Amacuro, específicamente en los caños, presentan una escasa relación con los poderes centrales y regionales, razón por la cual, sus valores culturales como el chinchorro, los palafitos, la artesanía, caza, pesca, mitos, leyendas, vivienda, curiaras, rancherías, *wasiratu* entre otros perseveran en el tiempo.

En contraposición a los valores internos de L_1 , se presentan los de la cultura o lengua mayoritaria L_2 , especialmente el vestido, comida, transporte, telecomunicaciones, comercios, estilos de vivienda, carros, celulares, documentación personal, avenidas, autopistas, relación directa con los poderes regionales y nacionales, servicios sanitarios entre otros. En tal sentido, se coincide con López (2000) cuando señala que los valores “son principios regulativos” (p.60), debido a que en una situación de contacto lingüístico la importancia que el hablante le dé a una u otra lengua depende de si existe una cultura súper impuesta sobre la cultura o lengua minoritaria. Las distinciones anteriores permiten situar adecuadamente la noción de prestigio lingüístico, motivado a causas eminentemente: culturales, religiosas, políticas, y sociales.

Por otra parte, las diferencias culturales se enfocan desde el conjunto de costumbres, hábitos, tradiciones y modos de vivir de cualquier grupo social, sin importar su adelanto o atraso en cuanto a las costumbres actuales. De esta manera, todos los grupos humanos tienen cultura, no se define como buena o mala, solo la tienen. El concepto tradicional de cultura está asociado íntimamente con las manifestaciones superiores de la civilización: en las artes, higiene, bienestar económico y comunicaciones factores mencionados anteriormente. En este terreno sí puede haber diferencias de prestigio, pues depende del acopio de estos elementos para que aumente su importancia. El hecho mismo de que un pueblo adquiriera fama de culto y refinado, según este concepto, da un nuevo prestigio a su lengua. (Otañez, 2013)

Las causas religiosas permiten explicar el prestigio o valor de la lengua. Desde el punto de vista ceremonial, la religión influye en la preservación de L_1 si el individuo permanece fiel a sus creencias nativas, sin importar la influencia de la cultura considerada superior, más aún, son de gran valor y trascendencia para él los rituales

centrados en lo autóctono. En razón de esto, señala Alcalá (1999) “Todas las religiones tienen su lenguaje propio, que es un lazo de unión entre sus miembros”(p.10). Lo que permite explicar la importancia de los rituales míticos – religiosos de una determinada etnia indígena.

Las causas políticas se relacionan estrechamente con la influencia política o gubernamental que ofrezca la cultura mayoritaria. Como señala Alcalá (1999) “Una nación a medida que aumenta su influencia política, tiene mayor necesidad de comunicarse con pueblos desconocidos. El intercambio es recíproco, lo que hace aumentar el número de hablantes de esa lengua.”(p.7). Obviamente el poder hegemónico de la lengua lo posee quien tenga mayor influencia política, considerándola de prestigio o con mayor valor que la minoritaria.

Las causas sociales se toman en consideración a partir del número de hablantes de una lengua, debido a que todo aumento poblacional y demográfico incide en forma directa en los valores lingüísticos. Según lo expresa Alcalá (1999): “Todo aumento, por lo general, supone mayor prestigio” (p.10). Esto, considerando que la lengua hegemónica es hablada por la mayor cantidad de población perteneciente a una determinada comunidad lingüística. En este sentido, posee mayor prestigio L_2 de acuerdo con las características citadas e influye de manera directa sobre L_1 haciéndola perder prestigio ante sus hablantes, debido a que le dan mayor valor a la mencionada en primer lugar porque prevalece su uso en la mayoría de los entornos: políticos, sociales, económicos, educativos, religiosos, familiares y cualquier otro donde se ubique la situación del individuo en una determinada comunidad lingüística.

En síntesis el estatus tanto económico como social es un elemento de vitalidad para la lengua minoritaria, debido a que puede ser sacrificada en función del progreso económico ya que no es la lengua de la prosperidad y del poder. Cuando se ve que una lengua mayoritaria confiere mayor estatus a nivel político y económico puede ocurrir un cambio de dirección hacia el uso de esa lengua

Referentes Psicolingüísticos.

Actitud Lingüística.

Viene dada en función de considerar indispensable o no comunicarse a través del uso de L_1 , es decir, un sentimiento de defensa o rechazo hacia su lengua también causado por factores de corte extralingüístico que se presentan ante el individuo para comunicarse con familiares, en la escuela, comunidad u otro contexto. Parte de la realidad que se vive en un momento determinado, es decir individualmente el hablante de una comunidad lingüística que se encuentra ante una situación en un lugar específico: hogar, escuela, comunidad o sitio religioso decide qué lengua utilizar L_1 o L_2 representando la actitud, la cualidad o condición de uso de una de las dos lenguas. Constituye uno de los soportes básicos de esta investigación, debido a que explica cómo la coexistencia de L_1 y L_2 afecta la decisión de un hablante para hablar su lengua materna.

La actitud, constituye entonces, un estado psicológico o mental que presentan los individuos de predisposición o reacción ante personas, objetos y situaciones sociales. Fishman citado por Apaza (2007) señala que “se fundamenta sobre tres componentes recíprocamente dependientes, llamadas categorías básicas de actitudes lingüísticas: el comportamiento afecto de actitud; las actitudes explícitas, sentimientos y creencias y por último los aspectos cognitivos de la respuesta lingüística”.(p.245)

El comportamiento afecto de actitud son todas aquellas valoraciones relacionadas con la afectividad y las emociones positivas o negativas, representan estereotipos lingüísticos caracterizados por apreciaciones para calificar una

lengua de bonita, fea, atractiva tosca, pobre, rica entre otras; las actitudes explícitas, sentimientos y creencias son acciones efectuadas para fortalecer una lengua nativa con la ayuda de un medio público o privado básicamente es la protección organizada de esa lengua para elevar su valor funcional y de uso; y, los aspectos cognitivos de la respuesta lingüística son las percepciones de esa lengua en una comunidad lingüística, se relacionan con las variantes sincrónicas y etnolingüísticas: historia, literatura entre otros. Al tener su connotación social, las actitudes lingüísticas no se presentan uniformemente o de una manera constante, todo lo contrario aparece al azar de acuerdo a las características sociales y culturales de los usuarios de la lengua. Niryole (1972): señala:

Las respuestas significativas se traducen en tres actitudes fundamentales: enfrentamiento al propio grupo e integración al grupo dominante, reforzamiento de los vínculos con el propio grupo y enfrentamiento con el grupo dominante y la apatía a través de una afiliación de bilingüismo sustitutivo o disglósico. (p.237)

En ese sentido, los usuarios de una determinada lengua o comunidad lingüística mostraran la actitud correspondiente según la esencia de su ser individual, para explicarlo mejor, lo que considere individualmente atinente a partir del contexto vivencial y de su situación experiencial: para mantener su identidad, hablar su lengua materna como primera lengua a sus descendientes o sencillamente haciendo prevalecer el uso de la lengua hegemónica. Para Van Dijk, (1998 citado por Castelló 2001). Las actitudes residen en la conciencia de los individuos y son conjuntos específicos, organizados de creencias socialmente compartidas.

Paradigma de Investigación.

La presente investigación sostuvo fundamentalmente sus bases en el paradigma cualitativo, debido a que es el más ajustado al estudio. Ocurrió de esta manera, motivado a que desde el punto de vista de este modelo, expresado por Bisquerra, (1989) “el interés primordial es la interpretación” (p.56) Evidentemente buscando la forma de dilucidar lo relacionado con el fenómeno social generando interpretaciones propias producto de la realidad en cuestión. En el mismo orden de ideas Huerta (2004) indica:

Bajo el paradigma cualitativo se desarrollan diversos conceptos que describen realidades múltiples; realidades que son estudiadas y analizadas a partir de la experiencia del investigador, cuyo propósito es generar información ordenada para comprender mejor los contextos investigados y analizados, estudiando adecuadamente la cultura de los pueblos y sus relaciones. (p.112)

Por tal razón, se aclaran elementos importantes relacionados con la vida del Warao y la acción social que ejecutan mediante una realidad que tiende a ser dinámica, buscando explicaciones desde la experiencia y la subjetividad del individuo que investiga, el cual se involucra en forma significativa en el contexto sociocultural de esta importante etnia siendo reflexivo ante sus vivencias en cuanto a religión, costumbres, modos de vida, tradiciones entre otros, mostrando sensibilidad y empatía para proceder con la interpretación. La subjetividad requiere ser expresada cuando los individuos involucrados pretenden que la investigación tenga sentido para ellos, de manera tal que se puedan construir los razonamientos partiendo del sentido humanista.

Método.

El enfoque seleccionado para efectuar la investigación es etnográfico porque estudia individuos Waraos con sus múltiples tradiciones, tomando en cuenta fenómenos sociales complejos. Martínez (1999) señala: “La etnografía se interesa por la gente, por el punto de vista del sujeto; por ello se caracteriza por ser generativa, inductista, constructiva y subjetiva”(p.84). Siendo necesario reconocer la importancia de socializar con el grupo que forma parte evidente del estudio, de manera tal que el investigador internalice sus vivencias, aun las más arraigadas, a fin de contribuir a emitir un juicio partiendo de cómo el grupo humano seleccionado para el estudio interpreta su mun-

do y lo manifiesta mediante las acciones y actividades que ejecuta en atención a aspectos lingüísticos, culturales, de valores y costumbres dentro del ámbito de su comunidad.

La etnografía tiene la particularidad que puede aportar una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, recreando las creencias, prácticas, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas, desde la realidad e intersubjetividad del investigador (Goetz, 1988), ajustándose perfectamente al estudio que se pretende llevar a efecto, el cual es representativo de un grupo minoritario específico en su entorno y fuera del mismo, donde puedan configurarse ideas y situaciones congruentes que permitan formar una reflexión.

Proceso de Investigación

En él se describen los pasos o procedimientos mediante los cuales se llevó a cabo la investigación. Se trabajó intencionalmente individuos de una comunidad específica, en este caso tres familias pertenecientes a la etnia Warao, representando de la mejor manera posible las personas o grupo estudiado, haciendo énfasis en casos representativos, explotando al máximo informantes claves, debido a que sirven de puente para el trabajo por su capacidad de información, además son personas con conocimientos especiales y estatus dentro de ella. (Martínez, 1999)

Se seleccionó dos familias ubicadas en la comunidad de *Boroma Janoko*, Pedernales municipio Pedernales Estado Delta Amacuro, debido a que ha recibido poca influencia del proceso aculturativo. Ambas familias se estratificaron según la edad, sexo, grupo generacional entre otros factores extralingüísticos. El investigador se involucró de manera tal que observo y tomó notas de los juicios que estas personas emitieron en su presencia, en presencia de otros y a espaldas de él, procurando un diario convivir y compartir por temporadas esporádicas. En la ciudad de Tucupita, se tomó una familia salida de su entorno natural desde hace muchos años, cuyos integrantes se han visto en mayor apego al proceso aculturativo.

De las familias seleccionadas se tomaron informantes claves para la investigación. Con ellos se sostuvieron primeramente conversaciones informales acerca de sus preferencias en el uso de su lengua materna en el trabajo, en los oficios religiosos, en sus creencias y en su hábitat natural, hasta obtener suficiente confianza para realizar grabaciones pudiéndose reflexionar acerca de ciertos indicadores de lealtad en función de las teorías manejadas, sin olvidar que lo importante es la interpretación que emita el investigador. Cabe señalar que al momento de realizar las grabaciones se aclaró a los informantes que solo sería de audio, de forma tal se desarrollaran con mayor confianza.

Descripción del Corpus

Constituyen todas las informaciones recopiladas mediante las grabaciones de audio entre las personas que pertenecen a las tres familias según su estructura o conglomerados, posterior a la grabación se realizaron transcripciones ortográficas de segmentos y se interpretó lo dicho por los individuos involucrados en función de sus vivencias, en virtud de lo cual el corpus trabajado es de tipo oral.

Categorización y Análisis (Recolección de Evidencias).

Se fundamentó en la propuesta de que el investigador revisó los relatos escritos, diálogos, escenas, detalles y nuevas realidades captando cada aspecto de interés realizando una inmersión mental en el material, de manera tal, que pueda ir diseñando y rediseñando el todo. El asunto está en que es necesario familiarizarse con los procesos men-

tales, conocer particularmente el contexto y los sistemas sociales y culturales que proveen el significado. El análisis se presentó de acuerdo con las actividades que se realizaron utilizando un nivel descriptivo normal, presentando una síntesis viva de los hallazgos usando las teorías, estructuras organizativas, conceptos, hipótesis probables entre otras. (Martínez, 1999). Estas descripciones, se precisan en forma detallada a partir de las reflexiones desde la intersubjetividad.

En síntesis se realizó un análisis exploratorio imprescindible en la etnografía partiendo del desarrollo de categorías desde los datos, una partición del texto proveniente del corpus en segmentos aplicando las categorías, un examen de todos los segmentos estableciendo patrones y una interpretación de conexiones o relaciones mediante descripciones para llegar a las reflexiones. Las categorías fundamentales en el estudio son las siguientes: lealtad, actitud, bilingüismo y transculturación.

Las técnicas empleadas o materiales protocolares para recopilar información fueron la observación directa participante debido a que como señala Pérez (2000). “En ella el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, estableciendo un estrecho contacto con ellos” (p.25) y la entrevista no estructurada, la cual permite al entrevistado “expresar todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal” inducido por el interlocutor logrando plena confianza al conversar. (Martínez, ob cit p. 41).

Idea corroborada por Sabino (2000) quien manifiesta que este tipo de entrevista: “No se guía por un cuestionario o modelo rígido, sino que discurren con cierto grado de espontaneidad mayor o menor según el tipo concreto de entrevista que se realice” (p.158); en el caso de este estudio la entrevista fue informal, focalizada y guiada por pautas, debido a que estuvo centrada en conversaciones informales. Los instrumentos constituyeron anotaciones de campo, grabaciones, transcripciones de las entrevistas a ortografía normativa, en función de algunos indicadores de lealtad: competencial, instrumental y valorativa, que son los más ajustados al campo de la etnografía. Por tal razón, Martínez (1999) señala:

En la etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos [...] que puede ser a través de la observación, entrevista, tomando notas de campo, confeccionando un diario de investigación, etc., la labor del etnógrafo no se limita a registrar, hay una reflexión que influye en los datos que se van a recoger. En todo momento del proceso de investigación hay una interacción entre recogida de datos, análisis, nuevos datos y así sucesivamente. (p.146)

Razón por la cual el investigador tuvo la necesidad y responsabilidad de involucrarse directamente con sus informantes claves para emitir sus opiniones en forma reflexiva basadas en la realidad del grupo estudiado. Es decir, se ubicó en el entorno social en el cual se desenvuelven los individuos objeto de estudio partiendo de la realidad inmediata que vivencian, compartiendo en lo posible situaciones diarias enmarcadas en la cotidianidad, de manera tal que pudieran precisarse reflexiones relacionadas con los indicadores de lealtad que se planteen partiendo de las grabaciones realizadas.

Las conversaciones giraron en torno a perfiles, que más bien constituyeron una guía planteada por el investigador con la cual se enriqueció fundamentalmente lo observado a fin de sustentar el estudio y dirigirlo hacia un sentido concreto desde una perspectiva comunitaria, educativa y religiosa. Cabe señalar que para trabajar en función de esos perfiles se partió del hecho que los involucrados en algunos casos no tienen dominio de la destreza comunicativa de leer - escribir. Los perfiles se circunscribieron a lo comunitario, educativo y religioso.

Indicadores de Lealtad

Los indicadores de lealtad tomados en cuenta en cada perfil partieron de funciones y dimensiones tomadas de Fishmann (1989) citado por Castellò (2001) observadas de una forma sencilla en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Instrumental	Valorativa
Funciones		
Comunicativa	Entenderse	Valoración positiva (VPL ₁) y/o negativa de la lengua (VNL ₁)
Participativa/Integrativa	Identificarse	Valoración positiva (VPI) y/o negativa (VNI) de la identidad

En la dimensión instrumental comunicativa la función es entenderse y en la participativa integrativa la intención es la identificación. La dimensión instrumental integrativa comporta implícitamente la dimensión valorativa: la lengua se convierte en significativa de cosas. Obligatoria en la investigación se toca como indicador una lealtad lingüística competencial que consiste en saber hablar L₁, tomando en cuenta los ámbitos de relación social donde se utiliza L₁ ante L₂ en la casa, con los amigos en las fiestas o cuando más alejado se este del grupo familiar, delante de extraños y en último término el indicador de lealtad valorativa el cual responde a la idea u opinión que poseen los informantes claves acerca de si creen que L₁ se usa más o debería usarse más o menos que L₂.

Conclusiones.

En este subtítulo se describen reflexiones producto de la convivencia y del compartir diario del investigador con los individuos de la etnia y principalmente de los resultados del corpus de grabación propios de la comunidad de *Boroma Janoko* desde los diferentes ámbitos partiendo de las diversas generaciones interactuantes y de los indicadores de lealtad planteados. Desde la intersubjetividad el investigador puntualizó cada perfil relatando lo que se hizo evidente durante el tiempo de la investigación.

Entorno geográfico y relación con los lugareños.

Acceder a la comunidad ocurrió de forma fluvial, desde la ciudad de Tucupita, Municipio Tucupita se tomó un bote que permitió el traslado a la ciudad de Pedernales capital del Municipio Pedernales donde se encuentra ubicada la comunidad. Boroma Janoko está constituida por ciento ochenta y dos (182) familias con un total de seiscientos setenta y un (671) habitantes indígenas cuyas casas se sitúan a orillas del Caño Pedernales en la Capital de ese Municipio. (Censo: Concejo Comunal Boroma Janoko, 2024).

Cabe señalar que hasta la mencionada comunidad no se hace extensivo el malecón que protege la ciudad de las aguas del río, razón por la cual se introducen debajo de las casas, las cuales son construidas sobre palafitos con madera, techos de palma y zinc. Anteriormente fue conocida como barrio chino pero como explicó un integrante del concejo comunal, revalorizando su etnia decidieron colocar el nombre de *Boroma Janoko* (Casas de madera y zinc) en honor al tipo de construcción.

Existe una caminería edificada de concreto hasta cierto punto, siendo su continuación de madera. Al llenar la marea, las aguas quedan ubicadas debajo del borde inferior de la caminería y al bajar abunda lodo y fango negro debajo de los palafitos con una gran proliferación de basura, sin presencia de tuberías de aguas negras o redes de cloacas. El agua recolectada para consumo es preferiblemente de lluvia motivado a que la que llega por las tuberías según los habitantes posee una alta concentración de azufre, resulta muy caliente al

tacto y no es apta para consumo.

Ganar la confianza de los involucrados en el estudio constituyó uno de los elementos más relevantes. Para establecer este tipo de vínculo fue necesario ubicar líderes de la comunidad; al plantear la idea a los lugareños de hablar con el cacique muchos mencionaron que no existía tal figura. Al inicio de ésta investigación se guiaban por un concejo comunal, para lo cual una integrante del mismo solicitó el apoyo vía teléfono móvil a otra persona de la etnia habitante de la comunidad quien se constituyó en acompañante, además de traductor del investigador.

Resultó complicado establecer vínculos de confianza, se tuvo la intención de utilizar un video grabador durante la mayor parte del trayecto de la investigación, sin embargo los indígenas mostraron timidez, vergüenza y prácticamente huyeron en presencia del instrumento, razón por la cual solo se encendía y realizaban las grabaciones solo de audio. Hubo momentos que los integrantes de la etnia colaboraron con el investigador para tomar fotografías al momento de compartir en el hábitat de alguna vivienda

Descripción de los palafitos.

Como ya se mencionó los palafitos constituyen las residencias en la comunidad, los pisos son mayoritariamente varas de mangle rojo, abundante en la zona, se evidencian chinchorros colgados, no poseen paredes para cubrir los alrededores o realizar distribuciones de espacios dentro de la casa, muy pocos son los palafitos cubiertos con tablas, algunos hogares poseen cocinas a gas, otros tantos para preparar los alimentos colocan tres piedra y debajo de ellas leña improvisando fogones. En casi todas las residencias el proceso aculturativo hace acto de presencia: plantas (equipos de sonido) de alta resolución, televisores, dvd, televisión satelital. Las ochenta (80) familias esperan por la construcción de viviendas de bloque o madera, de hecho se observa el vaciado de algunas placas de concreto en la entrada de la comunidad y en otra comunidad aledaña.

Tipos de Residentes.

Waraos natos en su mayoría habitantes de la comunidad, en su minoría mestizos o jotaraos. Los moradores señalan que fueron censados por el Concejo Comunal *Boroma Janoko*, razón por la cual, la consulta fue efectuada ante los integrantes de la misma e indican que el total de habitantes es aproximado debido a la condición de nómadas que poseen algunos de la etnia. Cabe destacar que los residentes criollos se mantienen prácticamente al margen de la comunidad indígena, problemas y habitantes, observándose ciertos elementos despectivos al hacer referencia a ellos.

Organización Familiar.

La estructura familiar que se presenta en las familias de *Boroma Janoko* es diversa: presencia de una familia nuclear extendida con la convivencia de parientes consanguíneos por vías del enlace matrimonial o concubinato con los consanguíneos, más los descendientes de estos. Otra es la familia nuclear unida mediante vínculos legales o en concubinato con o sin hijos. Lo común es el concubinato o en su defecto que la mujer efectúe un nuevo enlace y el concubino asuma la paternidad de los niños llevando estos el apellido materno, muchos jovencitos no han sido registrados ni poseen cédula de identidad. Es aceptada también en ciertos casos la poligamia ante la presencia de un representante de género masculino con dos concubinas en uno de los hogares visitados.

Servicios Comunitarios.

Existe el servicio permanente de electricidad proveniente de una planta generadora instalada por la compañía petrolera que hace vida en las inmediaciones de la ciudad desde hace algunos años. Como se mencionó, no existe red de cloacas razón por la cual los desperdicios y aguas servidas caen al río escaseando también los servicios sanitarios. El transporte es completamente fluvial propio o el financiado por la Alcaldía del Municipio para todo usuario tanto warao como jotarao, el cual cubre la ruta hasta la capital del Estado. El servicio hospitalario es realizado en un ambulatorio el cual cuenta con un médico cirujano, enfermeras, servicio de odontología entre otros. Algunos alimentos o víveres son comprados en bodegas cercanas, aun cuando su principal sustento depende de la pesca. Cuentan además con una iglesia evangélica dentro de la comunidad propiamente dicha y fuera de ella con una iglesia católica y una capilla para la cruz. Se ubica un wasiratu (médico brujo) que proviene del Caño de Guanipa, cuyas visitas son esporádicas.

Centros Educativos.

Básicamente la educación en sus diferentes niveles y modalidades es impartida desde el Subsistema de Educación Inicial Bolivariana continuando el recorrido hacia el subsistema de Educación Primaria Bolivariana en la Escuela Samuel Darío Maldonado y una atención posterior en Liceo Bolivariano Creación Pedernales. Hasta esos centros educativos acuden los niños y jóvenes de la comunidad que constituyen la población estudiantil de Pedernales.

En inicial existen los tres grupos respectivos correspondientes a esa modalidad y en primaria seis grados comprendidos de primero a sexto. El subsistema de Educación secundaria atiende a los sujetos de aprendizaje de primero a quinto año, egresando bachilleres generales en ciencias. Cabe señalar la presencia la Universidad Bolivariana de Venezuela a través de la Misión Sucre, sin embargo los estudiantes que egresan del liceo tienden a emigrar fuera de la población hacia estados vecinos para continuar con sus estudios.

La escuela Samuel Darío Maldonado es una unidad educativa de dependencia estatal perteneciente a la Secretaría General Sectorial de Educación del Estado Delta Amacuro, sin embargo los maestros que allí laboran son nacionales dependientes de la Zona Educativa N° 23 del Estado y por ende del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Las clases son impartidas a los trescientos cinco (373) estudiantes tanto waraos como jotaraos en L₂ en doce ambientes de aprendizaje (aulas) por dieciocho maestros de aula y uno de educación física gerenciados por un director y un subdirector para un total de veinte docentes en ejercicio.

No se debe dejar pasar por alto, que una de las maestras mediante comunicación personal en la escuela, manifestó que es perteneciente a la etnia e imparte sus clases en su condición de bilingüe en L₁ para los estudiantes waraos, y en L₂ para los jotaraos, y aun cuando ella realiza actividades didácticas enmarcadas en L₁, los otros maestros son criollos poco conocedores de L₁, imparten sus clases en Español. La mayoría de los maestros son profesionales de la docencia egresados de Programa Nacional de Formación de Educadores de la Misión Sucre. (Comunicación personal, abril 28, 2023)

En cuanto al liceo Creación Pedernales sostiene, existe una matrícula de doscientos cincuenta y seis estudiantes (256), siendo sólo treinta y tres (33) los pertenecientes a la etnia warao provenientes de las tres comunidades de Pedernales: Miramar, Guaicaipuro y Boroma Janoko y otros pocos provenientes de Isla Misteriosa. La nómina del liceo está constituida por diez (10) profesores encargados de todas las áreas del currículo, llegando al extremo que un solo docente da hasta cuatro (4) áreas. Solo una docente pertenece a la etnia siendo responsable de dar el Warao como asignatura.

Es importante recalcar, que se consiguen muchos indígenas adultos que no saben leer ni escribir tocando una condición de analfabetos, sobre todo los mayores de treinta años. Preocupante también es la cantidad considerable de niños indígenas no escolarizados habitantes de las cuatro comunidades sin ningún tipo de formación académica y cuyas edades promedios oscilan entre los nueve (9) y catorce (14) años. Es significativo reflexionar en torno a que la mayoría de estos niños se expresan en L_1 , haciéndose difícil para ellos comprender lo que los adultos criollos quieren manifestarle en la lengua mayoritaria. Muchos niños aprenden el español cuando asisten a la escuela y lo adquieren como una segunda lengua con la ayuda de compañeros y maestros. El caso es que si no asisten, tienen menos posibilidad de desarrollarse como bilingües, debido a que permanecen apegados al entorno donde viven y comparten con familiares y amigos, siendo leales a sus núcleos lingüísticos y conservándose como monolingües.

Lengua en uso de los maestros.

La lengua en uso de los maestros es L_2 , aun cuando la zona es fronteriza e indígena, siendo de significativa relevancia destacar que los docentes y profesores casi en su totalidad son criollos, jotaraos que se expresan en la lengua que conocen y el dominio que poseen del warao es poco.

Lengua mayoritaria empleada en la escuela.

La lengua envolvente para este estudio manifestada como L_2 , viene a constituir la mayoritaria empleada en el entorno escolar de la escuela y el liceo

Prácticas religiosas predominantes y lengua empleada en ellas.

Como se mencionó existen tres iglesias, sin embargo se observó un ausentismo indígena en las celebraciones de la homilía cristiana en la iglesia del pueblo donde se constató el asunto, el padre representante de la fe cristiana transmite su mensaje en L_2 . En cuanto al templo evangélico que existe dentro de la propia comunidad de *Boroma Janoko* acude una cantidad relativamente elevada de moradores de esa comunidad indígena, cuyo ritual es efectuado por un pastor evangélico indígena en L_1 . Al médico *wasiratu* cuando se encuentra en el lugar acuden en busca de refugio espiritual para sanar las enfermedades, este señor solo se manifiesta en L_1 .

Las prácticas ancestrales como danzas, mitos leyendas y cuentos son prácticamente desconocidas para los indígenas de Pedernales, sin embargo los ancianos aculturados de Tucupita atesoran en su conocimiento el significado de danzas como el *najanamo*, una danza a través de la cual se agradecía al espíritu *jebu* por la cosecha. Por supuesto estos valores ya no se ponen en práctica como antaño. La figura del cacique ya no es como la de antes nombrada y escogida en la comunidad por el respeto que se ganaba por sus acciones y experiencia, más bien hoy intervienen factores políticos para dar su nombramiento. Una evidencia de ello lo constituyó una asamblea realizada para nombrar al cacique de Pedernales, líder de un movimiento político actual.

Desde la estructura por grupo generacional:

Los ancianos que evidentemente son forma activa dentro de la población warao en los dos casos particulares presentados, cada uno posee una alta influencia del proceso aculturativo, aun cuando los municipios

donde habitan están bastante alejados. Sus actitudes y actos dejan de lado la esencia de su etnia. No están despegados de ella, pero no hablan su lengua. La forma de expresión en L_1 es escasa, representando esto, un elemento que se contrapone a las ideas establecidas de que el grupo generacional de mayor edad es más leal que los demás.

Contrario a los hombres, ancianos. Las mujeres (ancianas) son más leales, su forma de expresión por excelencia es L_1 en el entorno familiar y social, sin muestra de vergüenza sino que constituye su fortaleza para la preservación de la lengua. Se observó que se expresan en la lengua autóctona delante de todos incluyendo extraños, regañar nietos cuya forma de expresión es en L_2 , dirigirse al esposo sólo en su lengua, y comprenderlo, aun cuando este se exprese en L_2 .

Los adultos hombres también tienen la característica de identificarse como integrantes de la etnia, con la misma variante de no ser tan leales: no manifiestan gusto por hablar L_1 en contextos familiares y sociales. Contrario a ello, las mujeres si prefieren manifestarse en L_1 a excepción de las que han sido afectadas por la transculturación.

Los jóvenes que se encuentran en los caños son más leales a los que se encuentran en la capital. Estos últimos no han tenido la oportunidad de siquiera visitar el lugar de origen de sus padres. Son individuos prácticamente monolingües.

REFERENCIAS

ALCALÀ, A. (1999). El Concepto de Corrección y Prestigio Lingüístico. Disponible en: <http://es.scribd.com/ggarinian/d/50834704-El-Concepto-de-Correccion-y-prestigio-Linguistico>. [Consulta, Enero 16, 2023] México: Trillas.

APAZA, I. (2007). Estudios de Lingüística y Sociolingüística andina, Teorías, discusión y análisis. La Paz: Instituto de estudios bolivianos. UMSA

BAKER, C. (2011) Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. Estados Unidos de América: McNaughton & Gunn Ltd

BERKO, J y Bernstein (1999). Psicolingüística. Madrid: McGraw-Hill.

BISQUERRA, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Barcelona: La muralla.

CARDONA, G. (1.991). Diccionario de Lingüística. Barcelona: Ariel.

CASTELLÒ, R., y otros (2001). Lealtad y actitudes lingüísticas hacia el valenciano en los entornos urbanos de la Comunidad Valenciana. VII Congreso Español de Sociología. Disponible en: <http://www.uv.es/socant2/salamlleng.pdf>. [Consulta, Noviembre 18, 2010] Salamanca: Universidad de Valencia.

CONCEJO COMUNAL BOROMA JANOKO. (2022). Censo demográfico [Mimeo].

GOETZ, J. P y otros. (1988). Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa. Madrid: Morata.

GONZALEZ, E. (2023) Las Lenguas Indígenas en el proyecto “Leo Y Comprendo El Mundo desde La Milpa Educativa”: Resultados del Diagnóstico Sociolingüístico. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, Disponible en línea: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/7253/6740>

GRANADOS, Héctor (1998). La Lingüística Indígena La Lengua Waraw. Cumaná: Comisión General Macuro.

HUERTA, A. (2004) Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. En: Cuadernos Monográficos Candidus N° 2. Acarigua – Venezuela: CINDAE-CANDIDUS.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (2011). Censo de Población y Vivienda. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/PrimerosResultadosIndigena.pdf>. [Consulta, Noviembre 16, 2024] Caracas: INEA

LAVANDERO, J. (1992). Ajotejana II Relatos. Caracas: Paulinas.

LÓPEZ, H (2015). Sociolingüística. Madrid: Gredos

LOPEZ, E. (2000). Lealtad Lingüística en Inmigrantes Árabes e Italianos. Tesis de Maestría sin publicar. Maturrín: UPEL.

NINYOLES LI, R. (1972). Idioma y Poder Social. Madrid: Tecnos, S.A.

MARTINEZ, M. (1999). La Investigación Cualitativa Etnográfica en la Educación. México: Trillas.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2004). Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe. Caracas: Arte.

MONSONYI, E. (1987). La Defensa Activa del Pluralismo Lingüístico. En boletín de Lingüística N° 6. Caracas: FACES/UCV.

_____ (2004) Estado Actual de la Enseñanza intercultural bilingüe. En Boletín de Lingüística N° 21, Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/347/34702106.pdf>. [Consulta, marzo 17, 2024] Caracas: UCV

MONSONYI, J. (1987). Multilingüismo un estudio introductorio a su bibliografía. En boletín de Lingüística N° 6. Caracas: FACES/UCV.

_____. (2007) Estado actual de las investigaciones en lenguas indígenas de Venezuela. En Boletín de Lingüística N° 27. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/2696/2586. [Consulta, marzo 17, 2025]

MOUNIN, G. (1979). Diccionario de Lingüística. Barcelona-Madrid: Labor S.A.

OTAÑEZ L. (2013) Prestigio Lingüístico. Disponible en: <http://www.slideshare.net/anthonyotanezromero/cap-5-prestigio-lingstico>. [Consulta, noviembre 27, 2024]

PAYNE, Y. (1990). El impacto de la conquista española en las sociedades indígenas. Disponible en: http://www.hcostarica.fsc.ucr.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article. [Consulta, Febrero 14, 2025] Costa Rica: UCR.

PEREZ, G. (2000). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid: La Muralla S.A.

PEREZ, Z. (2005). Multiplicidad Lingüística en América antes y después de 1492 [Mimeo]. Maturín: IPM

PROEIB ANDES (2009). Enseñanza de las Lenguas Indígenas como Segunda Lengua. Disponible en línea: http://programa.proeibandes.org/maestria/líneas/enseñanza_de_lenguas_indigenas_como_segunda_lengua.pdf. [Consulta, Febrero 14, 2025] Bolivia.

RODRÍGUEZ M. (S/F) Estudio Etnográfico. Etnia Indígena Warao. Disponible en línea: http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1157/estudio_etnografico_warao.html [Consulta, Febrero 9, 2025]

ROMAINE, S. (1996). El Lenguaje en Sociedad. Barcelona: Ariel.

SABINO, C. (2000). El Proceso de Investigación. Caracas: Panapo

SIGUAN, M (1976) Bilingüismo y Sociología. En Revista Española de Lingüística. Año 6 Enero- Junio. Madrid: Gredos.

ZAPATERO, A (S/F). Bilinguismo y acceso al conocimiento. Documento en Línea. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8096/1/Bilinguismo.pdf>. [Consulta, enero 25, 2024]

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: DEL CONSTRUCTO A LA GESTIÓN

Recibido:02/02/2026

Aprobado: 28/04/2026

Freddy Millán Borges
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Universidad de Oriente (UDO)
Maturín-Venezuela
freddy.millan.ipmat@upel.edu.ve
Código ORCID 0000-0002-3533-1980

Resumen

La formación de investigadores es un proceso integral que se constituye desde los constructos de la ciencia y la gestión del proceso en el ámbito institucional, muy particularmente el universitario. La investigación se propuso comprender la articulación entre el constructo de la ciencia y la formación de los investigadores científicos, en la epistemológica contemporánea. El texto se elaboró en dos grandes campos temáticos; el constructo formativo de la investigación científica: los constructos de la ciencia, como proceso y como producto, el paradigma en el que se inscribe y la discursividad científica descripción, experiencia, vivencia y narratividad y la Formación del Investigador, que trabajó el entramado estatutario, ontológico, epistemológico y formativo, en marco institucional de los modelos históricos de gestión universitaria y la categorización de las dimensiones; Profesorado, Docencia e Investigación, que articulan el telos formativo y la problemática en el que se construye. Resultó importante comprender la articulación entre ambos campos discursivos de carácter formativo en la praxis y la noción de episteme. Finalmente se reflexionó de manera conclusiva que formar integralmente al investigador responde a un estatuto formativo pertinente que supere la concepción heredada de la ciencia, con compromiso ético-político y la capacidad de creación.

Descriptor: Investigación, Formación, Epistemología, Metodología, Gestión

Abstract

The training of researchers is a comprehensive process that is based on the constructs of science and the management of the process at the institutional level, particularly at the university level. The research sought to understand the relationship between the construct of science and the training of scientific researchers in contemporary epistemology. The text was developed in two main thematic areas: the formative construct of scientific research: the constructs of science, as a process and as a product, the paradigm in which it is inserted, and scientific discourse description, experience, lived experience, and narrativity and the training of researchers, which addressed the statutory, ontological, epistemological, and formative framework within the institutional framework of historical models of university management and the categorization of dimensions: faculty, teaching, and research, which articulate the formative telos and the problems in which it is constructed. It was important to understand the articulation between both discursive fields of a formative nature in praxis and the notion of episteme. Finally, it was conclusively reflected that comprehensively training researchers responds to a relevant training statute that goes beyond the inherited conception of science, with ethical-political commitment and the capacity for creation.

Keywords: Research, Training, Epistemology, Methodology, Management.

La formación es un proceso integral en clave antropológica que supone trascender a la enseñanza y al aprendizaje, para el desarrollo de las facultades intelectuales, científicas, humanísticas y ético-políticas capaces de producir las transformaciones sociales.

Desde el ámbito de las políticas públicas en materia de ciencia, cultura, educación y muy particularmente en las del nivel universitario, resulta pertinente reflexionar sobre la formación implicando los procesos de docencia, investigación y extensión. Hacer ciencia, en la noción einsteniana es hacer teorías, como un constructo y una reflexión sobre los procesos de creación, aplicación, desarrollo e impacto de la ciencia. Formar-se imbrica con el investigar, ir más allá de la percepción sensorial para cuestionar, comprender, interpelar y crear.

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, la filosofía de la ciencia se configuró partiendo de la observación neutra y desinteresada de la realidad, con pretensión de objetividad, afirmando que las teorías se producían mediante la observación, hipótesis y pruebas experimentales que concluían en la descripción objetiva y verdadera de dicha realidad. El “Círculo de Viena” sintetizó las ideas fuerza con la filosofía analítica, la lógica matemática, entre otras expresiones, que se le ha conocido como la concepción heredada (CH). (Palma, 2010)

La crítica a la CH surgió cuando se mostró limitada, fragmentada y estática, incapaz de explicar la complejidad de la realidad en contante cambio histórico, con la emergencia de una crítica que consideró lo histórico-social, la interpelación a los dogmas científicos, la supuesta objetividad, la acumulación lineal del conocimiento y en general la superación del positivismo.

Formar a los investigadores supone comprender la complejidad del proceso de la ciencia en su sentido más amplio, sus constructos y sus prácticas, estos, aunque distintos se sintetizan en la praxis que los relaciona y configura constantemente, los contextos históricos, institucionales y los paradigmas en los que se desarrolla. Para ello la investigación se propuso comprender la articulación entre el constructo de la ciencia y la formación de los investigadores científicos, en esta perspectiva epistemológica contemporánea.

La importancia de la investigación está en comprender el desarrollo científico en relación a la formación crítica y pertinente de los protagonistas del proceso, de tal manera que la formación de investigadores está estrechamente ligado al constructo de la ciencia, su contexto histórico, sus prácticas, el marco institucional en el que se desarrolla, en sus propios sustratos y en el *telos* al que se orienta.

Para abordar y articular las distintas aristas, el texto se construyó en dos ejes conceptuales para esquematizar su presentación. El primer eje se denominó, el constructo formativo de la investigación científica, en el que se abordó el proceso de investigación en sus aspectos conceptuales, metódicos y prácticos, los constructos de la ciencia, como proceso y como producto, el paradigma en el que se inscribe y la discursividad científica con la que se manifiesta.

El segundo eje se llamó, *la Formación del Investigador*, que trabajó el entramado estatutario, ontológico, epistemológico y formativo, en marco institucional de los modelos históricos de gestión universitaria y la categorización de las dimensiones; Profesorado, Docencia e Investigación, que articulan el *telos* formativo y la problemática en el que se construye.

El constructo formativo de la investigación científica

En este apartado se hará una revisión del significado conceptual de la investigación, la concepción de la ciencia en el marco paradigmático y su discursividad.

La Investigación, definición y significado.

En la modernidad los procesos de investigación científica, que acompañaron la formación de investigadores, se caracterizaron por la ontologización de los procesos; con la objetivación, la disyunción sujeto-objeto, la sacralización del dato, las retóricas academicistas, la protocolización de las fases, de los procesos y las normativas. Se impusieron los rituales, con la reproducción, la anulación de la creación y la negación de la libertad, que despersonaliza la investigación. Para abordar esta problemática, resulta imprescindible conceptualizar la investigación.

Desde el punto de vista etimológico proviene de los vocablos latinos in (en) *vestigare* (vestigios), supone inquirir, indagar, buscar en los vestigios, que no necesariamente son evidentes a los sentidos. Por lo que suponen interrogar de manera metódica, sistemática y crítica la realidad.

El discurso dominante durante el siglo XX influido por el positivismo, definió la investigación como proceso sistemático y controlado por estándares

...el proceso más formal, sistemático, e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico...es una actividad más sistemática dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados. Se basa sobre el análisis crítico de proposiciones hipotéticas para el propósito de establecer relaciones causa-efecto, que deben ser probadas frente a la realidad objetiva. Este propósito puede ser ya la formulación-teoría o la aplicación-teoría, conduciendo a la predicción y, últimamente, al control de hechos que son consecuencia de acciones o de causas específicas.” (Best, 1983 pp.25-26).

Denota la perspectiva hipotético-deductiva, heredada por Aristóteles, para quien, una teoría para alcanzar el rango de verdad, debe seguir el itinerario; observación, formulación de hipótesis, comprobación y anunciación de leyes. Esta concepción se asume como; causalista, verificable, corroborable y prognóstica (capaz de predecir comportamientos en el futuro), al contrastar con la realidad objetiva. Otra postura expone:

...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad...-una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales, -o mejor-, para descubrir no falsedades parciales.”(Ander-Egg, 1995, p.57).

La investigación desde la perspectiva anterior se expresa como un proceso metódico, fragmentario, disciplinario y determinista. Los aportes precedentes, incluso entre autores y seguidores, experimentó procesos de autocritica y cambios de posturas epistemológicas, pero es menester comprender, que su desarrollo práctico, desembocó en estandarizaciones, en rituales de estricto cumplimiento que luego se convirtieron en normativa de obligatorio acatamiento.

La investigación vista como una relación disciplinante, con una discursividad técnica y uniforme, se convirtió en un campo árido, una ficción de consensos, al imponer sus protocolos. En su caracterización se encuentra

su carácter reproductor; al normar el conocimiento, su producción, métodos y difusión, mientras que al imponerse a través de la visión monista del método, negó toda apertura a formas distintas de comprender la realidad. Se cercena la creatividad, delimitando en espacios estancos su objeto de estudio, terminó por apreciarse como un asunto rutinario, repetitivo, controlado y censor, que no motivaba al investigador en formación, quien terminaba hacer dócil su cuerpo, su espíritu, su voluntad a los sistemas establecidos.

La asignatura metodología de la investigación, se convirtió en un espacio de aprender técnicas, seguir protocolos y presentar un resultado ya previamente diseñado desde la academia. Resulta importante señalar que esta realidad se mantiene y entra en tensión con una nueva episteme, que como discurso periférico, pretende innovar y hasta revolucionar el orden establecido, en resistencia ante la pulsión transformadora.

El mundo está sometido a grandes transformaciones, nuevas realidades, nuevas formas de socialización y comunicación emergen con fuerza. La episteme moderna está sometida a interpelaciones y surgen una pluralidad de manifestaciones culturales y epistemológicas. La ciencia, sus métodos, la epistemología, deben ir transformándose, creando nuevas concepciones, pero la escuela, sigue siendo una institución conservadora y poco permeable a estos cambios.

Con el positivismo, el conductismo, el pragmatismo, el paradigma de la modernidad, centró la episteme en la ciencia positiva, en la comprobación, los métodos estadísticos y desembocó en el monismo metodológico, que pretendió su aplicación universal, en términos de hiperespecialización y en el reduccionismo del objeto de estudio, por parte de cada disciplina.

La metodología, cedió espacio a la técnica que instrumentalizó la investigación, la distanció de la epistemología y se instaló en la fragmentación de los procesos. La difusión de la investigación es normativa, cuestión que obliga a las formas y configurando un sistema de referenciación; a investigaciones, técnicas y conceptos, preferiblemente de data reciente inscritas en el discurso dominante, expresado en la relación saber-poder.

Concepción de ciencia en el marco paradigmático

La formación del investigador está relacionada directamente con la concepción de ciencia, su perspectiva como proceso y como producto y desde luego su postura epistemológica. Estas dos concepciones a lo largo de la modernidad, se pretendió verlas escindidas, la ciencia como producto se remite a un supuesto resultado final de trabajo de los científicos que se patentiza en teorías, leyes, modelos y conceptos, abordados principalmente como problemas de la estructura de las teorías y la relación con la realidad que pretende explicar.

La ciencia como proceso, concita los aspectos históricos, sociológicos, culturales, institucionales, que la relacionan y en los contextos en los que se produce, en el marco interdisciplinario, definiendo la epistemología: "...como el estudio de ese tipo especial de conocimiento (el científico) y de la actividad (el proceso, las instituciones y el contexto socio-histórico) que llamamos ciencia." (Palma, 2010, p.12)

La concepción de ciencia posee un largo desarrollo histórico, que la va definiendo según la discursividad dominante, en la civilización occidental nació con la impronta del en el materialismo (fisisismo), la ciencia se refería a lo concreto y luego se expresó en lo objetivo, en lo corroborable, observable, que se podía asumir como cierto. En Aristóteles la ciencia como demostración, se fundaba en la capacidad de probar, para Kant como sistema de conocimientos ordenados según principios, para Einstein en la creación de teorías, conduciéndonos al tema de los paradigmas. (Martínez, 1999)

La noción de paradigma nace en la Grecia clásica durante el siglo IV aC, en la obra de Platón, “La República” (s.IV aC/1999), en varios sentidos, como ejemplo; muestra, patrón, modelo, copia al sugerir que hay otra cosa, precedente que la relaciona, algo más real y verdadero.

En los diálogos posteriores, los de su madurez intelectual, usó paradigma en la acepción, no del mero ejemplo, sino en sentido ejemplar que sirve de modelo, en cuanto copia puede considerarse: “Como el plan según el cual las cosas (sensibles) están hechas...ve el paradigma como un modelo eterno e invariable del que las cosas sensibles participan” (Ferrater Mora, 2004, pp. 2691-2692)

Platón y los clásicos, entienden participación como el análisis de la relación entre la idea y las cosas sensibles y entre las ideas entre sí. (Martínez y Martínez, 1996) Entonces ser paradigmático significa ser modélico, entendido como ser norma, de las llamadas realidades, que son más reales en cuanto sea mayor su proximidad (o participación) al modelo eterno e invariable y por tal inmutable. En varios textos platónicos, el paradigma es un modelo, en su sentido ético, porque las cosas buenas o malas, están hechas por el.

Así se comienza a construir la categoría paradigma prolongándose desde Plotino hasta la modernidad, irrumpiendo la visión histórica y política de Thomas Kuhn, expuesta en “La Estructura de las Revoluciones Científicas” (2004).

La noción contemporánea de paradigma expuesta por el autor estadounidense para explicar la evolución histórica del pensamiento científico, es ante todo un ejemplo prototípico de resolución de cierta clase de problemas y durante un tiempo y como modelo para investigaciones posteriores. En el campo de la astronomía el primer paradigma fue el de Tolomeo, fundamento de la ciencia hasta el siglo XVI, cuando irrumpe Copérnico y su paradigma heliocéntrico, sustituido por la sistematización newtoniana del universo, superada por la teoría de la relatividad de Einstein. Todas en traumáticas impugnaciones de un modelo por otro, no operaron por acumulación según un modelo de progreso en el que confió el positivismo, sino por rupturas revolucionarias, en el sentido político del término. (Gómez, 2010)

Cada solución, no se basa en la anterior, sino que la remplace en medio de la impugnación y el cambio. No se trata de evolución sino de saltos, en el que el orden anterior se resiste a morir y el nuevo que puja por imponerse.

El paradigma vencedor consiste no sólo en un marco teórico corroborado por evidencias lógicas o experimentales, sino también de una serie de asunciones metafísicas y de generaciones simbólicas. Por otra parte, están los valores epistemológicos, profesionales, éticos, ideológicos, políticos y finalmente los ejemplos de resolución de problemas.

El paradigma trasciende a la idea de doctrina para concebirse como una compleja mentalidad, un sistema orgánico de pensamiento. El autor en referencia estableció una distinción dentro de la ciencia, que define dos modos; La Ciencia Normal caracteriza un tiempo histórico, en el que el paradigma resulta aceptado, se desarrolla y tiene aplicación. Sus principios son el discurso dominante y son compartidos y difundidos por la comunidad científica, rechazando cualquier desviación o interpelación. La ciencia Normal se constituye en un intento para forzar la naturaleza para que entre en el contenedor previamente establecido por la educación.

La Ciencia Revolucionaria brota en el marco de la instauración de un novel modelo explicativo. Se produce una ruptura con el orden de los dogmas anteriores, con el cuestionamiento y la reconstrucción de nuevas

estructuras conceptuales, con un nuevo lenguaje, con salto, ruptura, con relación el orden anterior.

En definitiva, Kuhn, (2004) parte del criterio comunitario del sujeto científico en relación con otros y afirma: “Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma”. (p. 33)

Kuhn, Lakatos y Popper coinciden en reconocer que toda intención de dotar de verdad y objetividad a la realidad (cosmos), la observación genérica de los fenómenos, no es posible, agregan que la observación está precedida de las teorías. El progreso de la ciencia está en función de la falsación, para proponer nuevos conceptos, métodos, hipótesis para la explicación y predicción de los fenómenos. La ciencia por tanto se expone como un conjunto de proposiciones falseables, sometidas a rigurosos controles con innovadoras y pertinentes metodologías, que han sido superados sistemática y estrictamente. (Palma, 2010)

El racionalismo crítico de Karl Popper, en la narrativa epistemológica de la ciencia como producto, surge como interpelación a la racionalidad moderna y su pretendida lógica coherente, que construyó realidades absurdas y dispersas. Se trata entonces de plantear las tesis de la complementariedad, fundamentada por Bohr y el conocimiento personal.

La ciencia es un conocimiento provisional y progresivo. Conjugados entre sí. Lo subjetivo, se manifiesta en tres dimensiones: en las cosas o actividades en sí mismas, en los sujetos de estas actividades, y en las ideas que portan dichos sujetos. La lógica es la de la falsabilidad, de la inferencia deductiva, de una actividad refutadora. El grado de corroborabilidad o aceptación de una teoría está determinado por la falsabilidad, el poder explicativo y la refutación del sujeto. Es necesario contrastar y dar paso a la intuición. Se ratifica así un criterio ampliamente aceptado; no se puede confiar exclusivamente en la razón, por el carácter discursivo del conocimiento que amplía su condición constructiva, permanente y personal.

Frente a la comprensión de la realidad como asunto onto-epistemológico, el filósofo austriaco parte del criterio de la existencia de tres mundos que se conectan y solapan entre sí, término que no se corresponde con el “cosmos” sino más bien sus partes, en interrelación mutua, definiéndolos de la manera siguiente: “Estos tres mundos son: El mundo físico 1 de cuerpos y estados físicos, acontecimientos y fuerzas; el mundo psicológico 2 de experiencias y acontecimientos mentales inconscientes y el mundo 3 de los productos mentales.” (Popper,1995, p. 24).

Continúa señalando el filósofo, como el lenguaje es el mayor logro de la humanidad, puesto que la realidad es discursiva, que tiene una función representativa de los enunciados descriptivos, que asumiendo la postura de Buhler, describen una situación objetiva que puede corresponder o no a los hechos, que pueden ser verdaderos o falsos, así: “...sólo nosotros los seres humanos hemos dado el paso de comprobar la verdad objetiva de nuestras propias teorías por medio de argumentos críticos. Esta es la cuarta función del lenguaje, la función argumental”. (Popper,1995, p.35).

La invención de este lenguaje humano descriptivo, abrió camino a otra invención; la crítica, por elección consciente, por selección de teorías y no por selección natural, aquí se encuentra la capacidad de encontrar conscientemente los errores y se echan las bases del mundo 3, el de la cultura. En la configuración de la realidad actúa la interacción entre los mundos 1, 2 y 3, operando en múltiples mecanismos de retroalimentación e intervención, mediante la utilización del método de ensayo y error.

Para el austriaco, la mente humana, crea y configura en su labor. El acto creativo transforma a la persona. La configuración de la realidad es labor humana, que requiere comprender como los tres mundos interactúan entre sí. El mundo 3 desempeña un nivel vital en la configuración de la realidad, en la subjetividad, la incertidumbre y la discursividad de la ciencia, tal como se revisará en lo sucesivo.

Así los cambios científicos no son evolutivos y acumulativos, operan por saltos, en medio de conflictos y debates, en definitiva, son revolucionarios. Sometido a distintas y necesarias interpelaciones, con aportes de Pearce, Popper, Lakatos y Feyerabend, numerosas discusiones apuntan a conceptos epistemológicos; de lógicas configuracionales, revoluciones permanentes, o falsacionismos científicos.

El concepto de Paradigma propuesto por Kuhn, tampoco debería desvincularse del concepto de episteme de Foucault (2005) y los de corte epistemológico y umbral epistemológico, propuestos por Bachelard (2005). Este último se refiere al momento o punto crítico del desarrollo científico en el que ocurre una ruptura o cambio radical con el conocimiento precedente, que implica la aparición de un nuevo tipo de racionalidad para superar los obstáculos epistemológicos como barreras del pensamiento y prejuicios que dificultan el logro de conocimientos más profundos. El avance científico se desarrolla en el descartar y desaprender algunos saberes previos, con el logro de saltos o rupturas en la comprensión con un saldo en la transformación del espíritu científico.

El historiador y teórico de la ciencia, señala que el conocimiento cotidiano entraña obstáculos naturales en a la mente humana en forma de prejuicios, creencias, hábitos de pensamiento que supera a través de una ruptura epistemológica.

Influidos por estos criterios, surge la noción foucaultiana de episteme, como el sistema de condiciones históricas y culturales, que determinan los modos en los que se genera, organiza y produce en conocimiento en una época. Se refiere al conjunto de relaciones que posibilitan el surgimiento de ciencias, saberes y discursos de ese tiempo histórico. La episteme opera de manera inconsciente y se comporta como el marco apriorístico desde el que se percibe y se piensa el mundo, condicionando lo pensable y reconocible como verdad o como conocimiento válido en esa época. Desde esta reflexión construyó su método arqueológico para estudiar discontinuidades, con las que profundizó en las condiciones del discurso, en las distintas épocas: renacimiento, clásica y modernidad. (Foucault, 2005)

Desde mediados del siglo XX el existencialismo había penetrado en los campos de la filosofía, la epistemología y la pedagogía, generando una ruptura con el positivismo y la formación científica en general y la postura de los investigadores. La subjetividad yoica y la libertad, son experiencias fundamentales de la condición humana. La epistemología da cuenta de esta perspectiva con Einstein y la teoría de la relatividad en 1905, Heisenberg con el principio de incertidumbre en 1927, Bohr con el principio de la complementariedad en 1933 y Prigoyine con las estructuras disipativas en 1977. La observación se carga de teoría y con el método fenomenológico, lo ético, en las dimensiones de la libertad y responsabilidad enfatiza al individuo como existencia, en alteridad y un mundo en constante devenir. (Millán, 2015)

Desde de década de los 90 se inicia una ruptura epistemológica, paradigmática. Una nueva propuesta surge en el pensamiento del intelectual francés Edgar Morín, quien propone, en *El Método* (1992), la siguiente concepción:

Un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías rectoras de inteligibilidad, al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción/repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías. (p. 216)

Concibe Morín los paradigmas como profundos sellos (*imprinting*) culturales que tienen los sujetos o grupos. Estas inscripciones o sellos son semánticos, lógicos, ideo-lógicos, así la naturaleza del paradigma se define como la promoción/selección de categorías rectoras., conceptos de inteligibilidad, lógicas rectoras, de manera que se entiende al paradigma como inconsciente, bañando al pensamiento consciente, controlándolo y en ese sentido se comporta de manera supraconsciente. (Morín, 1992)

Lo paradigmático se mueve en medio de azares, incertidumbres, en brumas de invisibilidad. No se puede invalidarlo, acabarlo o destruirlo empíricamente, valga decir en el territorio de lo fáctico. Es exclusivo y excluyente, enseguece al imponerse, resulta inconmensurable y dicta una visión discursiva del mundo.

Afirma Polo Casanova (2025) que la ciencia está atravesando una auténtica revolución en todos los órdenes, por lo que las verdades metafísicas, ontológicas, epistemológicas, antropológicas, educativas, se desvanecen y emerge una nueva ciencia posmoderna, que no se están comprendiendo, en estos tiempos digitales. Esto obliga a replantearse las nuevas formas de producción, entre ellas del conocimiento. La noción de formación del investigador, también requiere nuevas concepciones.

Discursividad de la ciencia: descripción, experiencia, vivencia y narratividad

En el siglo XXI, a la investigación en general y la educativa le corresponde construir teorías, realizar hallazgos, interpelar asuntos que se daban por definitivos, andar por rutas no transitadas antes.

Corresponde asumirla con su dosis de incertidumbre, con la aceptación de lo serendipico y azaroso, de penetrar en capas profundas de la realidad, sin seguir mapas elaborados previamente por otros.

La investigación moderna dominada por el positivismo, pretendió objetividad, estandarización de procedimientos y uniformidad de lenguajes, lanzó anclajes en la descripción y la experiencia en el campo de las ciencias naturales y pretendió a través de modelos estadísticos expresar la realidad personal, también en las ciencias sociales.

La experiencia desde su origen etimológico en el prefijo *ex*, manifiesta las ideas de externo, anterior y su forma de expresión es la descripción como juicio de existencia, que supone caracterizar detalladamente el objeto de estudio, percibido sensorialmente, en un sistema lógico del que no son ajenos aspectos culturales y marcos referenciales apriorísticos. Dice Rizo (2002):

Desde los antecedentes hegelianos hasta Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty, se traza un puente entre la experiencia como aprehensión del entorno a través de los sentidos (experiencia externa) y la experiencia como vivencia del mundo por el sujeto en sus dimensiones sensorial y simbólica (experiencia interna). (p.232)

Para la filosofía de la ciencia y en general para los investigadores contemporáneos, se plantea la oposición entre los discursos descriptivos y los discursos narrativos, a partir del desarrollo de la fenomenología y de la filosofía hermenéutica, la construcción de significados, de los métodos biográficos y del sentido existencial de la investigación, que no prefija resultados, sino que abre espacios al abordaje con el margen de incertidumbre, en el sentido creativo y vivencial. (Ricoeur, 2000)

La narratividad emerge epistemológicamente para impulsar la innovación, el cambio y la transformación. La palabra narrativa se originó en el latín *narrare*, como contar o referir. Ricoeur (2000) lo asume como relatar un acontecimiento cierto o fabuloso, que resulta creíble. En la investigación científica significa ir más allá de los convencionalismos, con un lenguaje que refleja la vivencia de los procesos transitados por el investigador desde su sensibilidad y construcción de valores. (Millán, 2021)

La ciencia no siempre trabaja sobre lo observable, lo cuantificable, en la experiencia del laboratorio, también trabaja en lo imaginable, en las interacciones, en la mecánica cuántica, en las construcciones simbólicas, tales como el “Gato de Schrödinger”. (Kuhn, 2004)

La ciencia positiva, objetivista pretendió construir una gramática rigurosa de la verdad, pero la realidad como construcción humana, logra crear a partir del pensamiento. Los experimentos ficticios, patentizan que la ciencia está construida en parte de realidad y parte de ficción, de imaginación. Las teorías que por siglos pretendieron ser objetivas, como contenidos y hechos probados, no eran más que especulaciones de científicos: “Parece, pues, que la ciencia también opera con lo meramente verosímil.” (Marín Gallego, 2012, p. 150)

La descripción y la narración son modalidades del conocimiento, a través de la palabra son lenguajes. En el campo de la ciencia son discursos y en consecuencia todo discurso es narrativo, de allí que los discursos de la ciencia son sistemas narrativos.

La vivencialidad de la investigación, como un ejercicio de libertad, de compromiso ético-político, resulta indispensable en el quehacer para la transformación de la realidad. La palabra vivencia proviene del alemán *erlebnis*. traducida al español: “...significa lo que tenemos realmente en nuestro ser psíquico; lo que real y verdaderamente estamos sintiendo, teniendo, en la plenitud de la palabra «tener» (García Morentes, 1985, p.6)

La actividad científica involucra al investigador fenomenológicamente con el proceso que investiga, del que forma parte, el positivismo, el objetivismo imponen la disyunción del sujeto y el objeto, la presunta neutralidad de la ciencia normal y niega la experiencia significativa. La contemporaneidad replantea el asunto axiológico, la pluralidad de las posiciones, agenciamientos e interpretaciones, por la vía de la interpelación, que recupera la hermenéutica, la fenomenología, en clave de interpretación y de comprensión, luego de cambio y transformación.

Las *erlebnis*, que Ortega y Gasset tradujo como “vivencias”, son la base de la comprensión (*verstehen*) de las acciones humanas... frente a la razón pura físico-matemática hay, pues una razón narrativa para conocer algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia” (Ugas, 2005, p.100)

La proclama orteguiana de “soy yo y mis circunstancias” consigue pertinencia en el campo de las ideas, de las representaciones de elaboración intelectual. Al investigar, no se trata de estudiar el objeto, se requiere vivirlo, entonces los conceptos tendrán sentido en cada palabra, en cada significado, en cada interpretación, como una resonancia más allá del aparato perceptivo. Resonancia existencial, personal y comunitaria del grupo de investigación, del que se forma parte y en la difusión de los hallazgos, de las dudas con lo establecido por los discursos dominantes y de los aportes al conocimiento.

La narratividad de la vivencia se expresa en distintas formas de conocimiento, significantes, significaciones, interpretaciones y en definitiva de discursividades, que legitiman los procesos de comprensión y transformación de la

realidad, como episteme, desde la impronta del espíritu del investigador científico, que se ha denominado matriz epistémica. (Millán, 2021)

En el devenir de todo el constructo ontológico, epistémico, está una significación de la noción de formación del investigador para la comprensión o la transformación del mundo. La posibilidad de armonizar ambas posturas o asumirlas en términos excluyentes, propias del debate entre Gadamer y Habermas y los intentos de Ricouer de establecer un diálogo, apertura un espacio de indeterminación, de concepción filosófica, de contradicciones que cruza la aproximación pedagógica, didáctica y metodológica, que históricamente se desarrolla desde la aparición de la universidad.

La Formación del Investigador

En este apartado se sintetizará la noción de entramado estatutario y las nociones de profesorado, docencia e investigación

El entramado estatutario

Los procesos de investigación y la formación del investigador se desarrollan genésicamente en la Universidad. Esta institución nació aproximadamente en el siglo XIII, en el contexto de la civilización occidental. Su denominación originaria entraña la pretensión de abordar la universalidad del conocimiento. Para comprender este proceso en relación a su gestión a lo largo de la historia, hemos concebido el constructo del entramado estatutario (Pérez y Millán, 2019).

Su denominación deviene de la idea de estatuto, del latín *statutum*, que se concibe como estar sólidamente establecido, con fundamento de validez y que se articula en un sistema argumentado, en este caso en lo ontológico, epistemológico y formativo, con fin antropológico. Desde el punto histórico el entramado estatutario se relató en los modelos Medieval, Francés o Napoleónico, Alemán, Pontificio de Salamanca, Británico, Corporativo y *Tuning* o Bolonia.



Figura 1: Estructura estatutaria como fin antropológico(Fuente: Pérez y Millán,219,p.257)

En el contexto de la civilización cristiana occidental, la universidad se narra en un entramado estatutario que se va construyendo desde lo ontológico (ser, realidad, lógicas), sobre el que se erige un estatuto epistemológico (teorías científicas, formulaciones, investigación, metodología) para explicar la realidad, generando un estatuto formativo

que establece las condiciones de educación (escuela, profesiones, difusores) para finalizar en clave antropológica en la plena realización de la persona humana.

Cada estatuto constituye la base del anterior. Sobre el ontológico se erige el epistemológico, que lo comprende, supone la constitución de uno formativo, éste constituye un aspecto fundamental, que luego se manifestará en la difusión, la extensión y la aplicación de ser el caso. Corresponde abordarlo institucionalmente desde su campo privilegiado, la universidad, los distintos modelos de gestión, la docencia en materia investigativa, el problema metodológico, las relaciones de saber-poder y la propia condición del investigador en formación y el formador de investigadores.

El estatuto formativo es un constructo, dentro del contexto sociocultural y del discurso pedagógico, como expresión de la relación saber-poder, las narrativas y discursos oficiales, marcos referenciales, condiciones de enunciación y dispositivos de visibilización y no visibilización, en el currículo declarado y el currículo oculto.

Desde el fin antropológico, en el marco institucional de la educación, se presentan la educabilidad como la condición de la persona humana, único ser con la cualidad de educar y ser educado, en atención a sus derechos y en ejercicio de sus deberes, y al mismo tiempo la educatividad que se manifiesta en la viabilidad del proceso anterior, en las maneras, formas didácticas, curriculares y los procesos didácticos

El concepto de formación, se asume en el sentido que expone Gadamer (1997) del término alemán *bildung*: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. (p. 39)

El proceso histórico, cultural, ontológico y epistemológico, contextualiza el discurso pedagógico, que en esta materia se va construyendo, no es un agregado de voces, se constituye en un entramado complejo, con amplias resistencias, en el campo periférico al discurso oficial o dominante, que pulsa por el cambio paradigmático. En el marco del discurso pedagógico, resulta pertinente referirse al concepto Campo Intelectual de la Educación, expuesto por Díaz (1994)

El campo de producción de discursos deja de ser un agregado de individuos creadores y fundadores de discursos, para dar paso a: “...un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso. (p.14). En tal sentido la producción del discurso educativo se comporta como un campo dotado de autonomía social, en función de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein.

Son tiempos históricos en el que emergen distintas manifestaciones, los discursos periféricos trastocan políticas de Estado y el discurso dominante, respaldado por prácticas rituales, se constituyen en campos (Bordieu), códigos (Barnstein), Dispositivos (Foucault y Deluze), interpelado por discursos periféricos, que en su conjunto se convierten en un Campo Intelectual de la Educación (Díaz). (Rodríguez Villarroel, 2014)

La universidad es este Campo Intelectual, en el que históricamente se constituyeron distintos Modelos de Gestión Universitaria se narran en esta estructura estatutaria en lo ontológico, epistemológico y formativo, articulados por la gestión, en tiempos históricos con sus relatos de identidades, ideologías, valores y sentires que se expresan en su sentido antropológico: la formación de la persona. Pérez y Millán (2019) en apretada síntesis se caracterizan de la manera siguiente:

En el desarrollo de los modelos, la investigación científica es el eje para la comprensión del estatuto ontológico, que luego se expresa en el estatuto formativo, La gestión transversaliza el entramado estatutario, tanto para la comprensión como para la transformación de la realidad, que promueva la plena realización de la persona. (p. 267)

La formación del investigador va desde el *ethos* al *telos*, a partir de allí se comprende y se transforma la realidad (ontología) se fundamenta la ciencia (episteme) que forma, difunde, hace docencia y extensión, en un proceso multidimensional.

Lo anterior conduce al problema de la perspectiva que obliga en la gestión universitaria a ver la docencia, la investigación y la extensión, tal como la definió el Modelo de Córdoba, como funciones, cuando deben concebirse como dimensiones que se articulan en el telos y comprender la gestión, fundada en los principios de participación y corresponsabilidad. Importante distinguir entre profesorado y docencia, reproducción e investigación, actividad complementaria y extensión.

Profesorado, docencia e investigación

El profesorado es una actividad reproductora, de cumplimiento de función didáctica y apegada a la normativa reglamentaria, que en el espacio áulico desarrolla actividades de enseñanza y evaluación, que al finalizar la jornada académica en tiempo determinado, culmina los procesos y luego se cierran en procesos administrativos. La docencia trasciende al profesorado, pues debe articularse con la investigación y la extensión, incluso en la gestión, en un compromiso ético político (Rasse, 2015, problemática sobre la que reflexionaremos en lo sucesivo).

En las universidades latinoamericanas, la investigación predominante, se ha limitado a élites que siguen protocolos recetarios, reproductores, centrados en la verificación y no en la innovación. En el marco de la endogamia académica, difunden poco o con impacto limitado, en el cumplimiento de obligaciones académicas, terminando en anaqueles, con poca pertinencia y escaso desarrollo.

Las actividades complementarias, se conciben como accesorias, dentro de una tendencia “eventista” de bajo impacto, sin regularidad, de manera extraordinaria y sin articulación con la noción formativa. Todas estas funciones, se inscriben dentro del concepto de ritualidad y reproducción denunciados por McLaren y Giroux. (Millán, 2015)

La docencia, la investigación y la extensión deben concebirse como dimensiones, articuladas. En el Modelo Alemán, se ingresa como investigador y al tener hallazgos es cuando se hace docencia desde el departamento respectivo. En el Modelo Británico y Corporativo la extensión académica difunde los productos investigativos y aplica tecnológicamente. En ambos modelos en particular en el Corporativo y en el emergente (proyecto *Tuning* o Bolonia) la relación universidad-empresa es simbiótica.

La articulación de las tres dimensiones, se narran en que no hay docencia sin investigación y extensión. La investigación a través de la docencia forma, a través de la extensión difunde, democratiza el saber, salta sobre los muros físicos y simbólicos de la universidad enclaustrada y tiene aplicación para la transformación y el cambio social positivo.

En la formación del investigador se evidencian confusiones teórico-prácticas, en el abordaje metodológico

y de técnicas de investigación, entre metodología, método y técnicas, sin relación con la fundamentación epistemológica.

En proyecto *Tunnig* de acreditación por competencias, definido por la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con importante difusión en América Latina, pretenden un proceso de integración identitaria, con la estandarización de procesos, que termina por esquematizar instrumentalmente todo el quehacer investigativo y su difusión, propio de la lucha por la hegemonía saber-poder. (Millán, 2015)

En el concepto del Campo Intelectual de la Educación expuesto por Díaz (1994), previo estudio del campo, luchan, tensionan, se oponen discursos, uno dominante y los otros periféricos, con la intención de hacerse hegemónicos e imponerse, generando teorías y prácticas, códigos y dispositivos, en el discurso pedagógico, pero mucho más allá, en el discurso epistemológico y político, y se produce también lo que llama el colombiano, trasego discursivo, entre regiones fronterizas del conocimiento.

Se puede convocar también a Kuhn y a Chomsky en este novedoso aspecto. Entonces entra en escena un primer problema, el estatuto ontológico, en tanto ontología fundamental (lógica) y ontología regional (materialista y disciplinaria), con estricto sentido y límites de la categoría.

El proceso de investigación y desde luego la formación del investigador, produce conocimientos, saberes, articulando la práctica con la teoría a través de la técnica. Desde el posicionamiento del investigador se enfoca el problema que puede ser la descripción del fenómeno real estudiado, explicación de la realidad, luego puede avanzar a la transformación de dicha realidad. (Universidad de Alicante, 2018)

Las normas de escritura de textos, y los protocolos estrictos y exigentes de presentación de resultados de la investigación, desde el paradigma moderno (en el estricto sentido de Kuhn), se refiere del método científico, en singular y única vía. Se instalan esquemas y manuales, que hacen fetiche de la técnica y se extravía el método, la metodología y al final de la fundamentación epistemológica. Los textos académicos responden a un complejo proceso de evaluación de alto impacto, con índices, normas y protocolos, que patentizan la hegemonía saber-poder, ya antes referida.

Se instala desde la concepción heredada (CH) el causalismo, el epifenomenalismo y otras lógicas lineales y deterministas, se banaliza la teorización, en expresiones del utilitarismo, que desecha toda epistemología comprensiva. El monismo metodológico, que se presenta como método singular, único y universal para cualquier disciplina, desnaturaliza la idea del método que sirve a la investigación, por el esquema rígido que se sirve del proceso investigativo, de las disciplinas y del saber en general. No se investiga, se cumplen etapas, pasos, de manera inconsciente, que todo lo remite a lo esquema empírico-analítico, inductivo, en investigación multivariable. (Millán, 2015)

Se trata de investigar y formar en la práctica, construir teoría sustantiva y articularlas en la praxis. No hay práctica sin teoría, se impone el centramiento epistémico, sin caer al otro extremo del esoterismo epistemológico, al hipercriticismo que todo lo niega y nada afirma, vacío y posmo o al misticismo quietista (sin obra).

La formación del investigador, se narra en la noción de redes de poder, que transversalizan lo social, lo político y lo epistémico, en su condición humana. Esa red presenta territorios de mayor espesor y otros de desvenamiento. (Foucault, 2014) El poder no es posesión, es ejercicio, se forma para ejercer y los conocimientos

son contingentes, los investigadores son tejedores de ciencia, disciplinan instituciones, ejercen control sobre prácticas y discursos, mediante tecnologías, que subjetivan y pliegan, en el biopoder, que se narran en la relación saber-poder.

Así por el método se vigila y castiga, controlando hasta la corporeidad. La formación del investigador debe apuntar a la emancipación cognitiva, a la pluralidad metodológica y a la construcción epistémica, estos son los principales obstáculos que debe resolver la formación del investigador, que además tiene una condición ética de compromiso y responsabilidad consigo mismo, con la sociedad y con la ciencia.

Reflexiones a manera de conclusiones

Más que concluir categóricamente, se impone una reflexión sobre la formación del investigador, en el marco del cambio permanente que experimentamos y de las tensiones y pulsiones en la manera de hacer ciencia, de cómo la hemos hecho en el pasado, de los espacios que se abren en medio de la complejidad, la indeterminación y la incertidumbre, propios de un cambio de época.

Formar al investigador debe entrañar la condición ético-política, concienciadora, emancipadora, crítica que supere la mera condición subjetivante y disciplinadora del difusor y reproductor. Aquí estará la clave antropológica que se narra en la pulsión y la tensión que ponga de manifiesto la creación para la transformación, en el obrar trascendente.

La ciencia es una relación entre el producto y el proceso que lo construye, con la participación activa en la agenda de investigación. El estatuto formativo, posee una noción ética de la ciencia, por su corresponsabilidad desde la participación en los procesos ontológicos y epistémicos, que lo han producido y legitimado.

El estatuto formativo está integrado por instituciones, el contexto socio-histórico y su difusión sistemática más allá de la práctica instrumental, que es un rasgo distintivo de la sociedad contemporánea, pues las ciencias sociales reflexionan epistemológicamente sobre las prácticas científicas, sus implicaciones y sus impactos. La neutralidad pretendida por el positivismo es imposible e impertinente, por el vencimiento de la ciencia unificada y su brazo instrumental, la unidad metodológica, no se planteaba la interpelación de la triada realidad-ciencia-formación, que las suponía neutrales. (Palma, 2010)

La formación científica es dogmática, casi religiosa, en la polémica afirmación de Kuhn (2004), la investigación y su didáctica es normativa, canónica, pocas veces atiende a los cambios de la teoría de la ciencia que revoluciona la observación. Superado el ensimismamiento disciplinario, se investiga con sentido formativo, crítico, innovador, en revolución permanente, apreciando los cambios de la realidad, los cambios epistémicos, deben conseguir correspondencia en los cambios formativos, de manera dinámica según los aspectos constructivos de la ciencia en sus contextos históricos y sociopolíticos (paradigmas). Los miembros de una comunidad científica, se han formado juntos, participando del mismo proceso, de manera corresponsable, su *telos* axiológico está en la plena realización de la persona humana.

El modelo de Gestión Universitaria en construcción, requiere articular las dimensiones de docencia, investigación, extensión como un todo, desde el ejercicio de una nueva cultura investigativa con la participación de toda la comunidad de investigadores, en corresponsabilidad, para la plena realización del investigador, desde el ejercicio ético-social y ciudadano, para inscribirse en el *telos* formativo.

La gestión de la investigación y la formación del investigador, es un obrar, que debe concienciar sus fines políticos, sociales y éticos. Educar es formar integralmente, más allá de lo disciplinario y técnico, para trascender al logro de los fines de la educación, la ciencia, la cultura y la ciudadanía planetaria.

El ejercicio pleno de la docencia se logra al imbricarse con la investigación y la extensión como un todo en la noción de la democratización y la apertura. En atención a los principios de incertidumbre y complementariedad; de la apertura postpositivista de la diversidad y la pluralidad epistemológica, la didáctica de la investigación no puede ser la imposición de una "dictadura" de método único.

En el giro antropológico, la formación del investigador, parte de la construcción epistémica, con teoría sustantiva, nuevas y plurales prácticas en atención a los campos interdisciplinarios o transdisciplinarios, de la reflexión a la acción participativa con el otro, desde una perspectiva compleja, para abrir nuevos espacios de educabilidad, en el tejido de la alteridad en un *bildung*, construido en la praxis, en el obrar.

Referencias

Aguilera Hintelholher, Rina Marissa. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos* (México), (28), 81-103. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es.

Ander Egg. E. (1995) *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: LUMEN

Bachelard. G (2004) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI

Best. J (1983) *Como Investigar En Educación*. Madrid: Morata.

Díaz, D. (1994) *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali: Universidad: Textos Universitarios. Universidad del Valle.

Ferrater Mora. J. (2004) *Diccionario Filosófico*. Barcelona-España: Editorial Ariel.

Foucault. M (2005) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI

Foucault. M (2014) *Las Redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo

Gadamer, H-G. (1997) *Verdad y método* (7ª. ed.). Salamanca: Sígueme.

García Morentes. M (1985) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Gómez Marín, R. (2010) De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico. *Revista Co-herencia*, 32 (7), 229-255. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v7n12/v7n12a10.pdf>

Kuhn. T. (2004) *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México, DF: FCE

Martínez M. (1999) *La Nueva Ciencia*. México DF: Trillas.

Martínez. L. y Martínez. H. (1996) *Diccionario Filosófico*. Medellín: Universidad Pontificia y Bolivariana.

Millán. F. (2015) *Persona en relación y educación. Claves antropológicas para la gestión universitaria*. [Trabajo de ascenso no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Millán, F. (2021 a). El Discurso Pedagógico de la Unión Nacional Estudiantil (U.N.E.) a través del Semanario UNE (1936-1945). *Lógoi*. Revista De Filosofía, (040). Recuperado a partir de <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/5131>

Mureddu. C (1995) *Educación y Universidad*. Departamento Académico de Estudios Generales del Instituto Autónomo de México <http://mediosyuhistoria.wordpress.com/documentos/>

Morin. E. (1992) *El método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra-Teorema

Palma. H. A. (2010) *Filosofía de las ciencias. Temas y problemas*. Buenos Aires: UNSAM.

Pérez Martínez, L y Millán Borges, F. (2019). Formación Histórica de los modelos de Gestión Universitaria. En *La Investigación Educativa en un mundo en constante transformación* (1.ª ed., pp. 255–273). Cuenca: ASEFIE/PESAD/ Flemish Interuniversity Council VLIR.

Platón (1999) *La República*. Madrid: Alianza

Popper. K. (1995) *En Busca de un Mundo Mejor*. Buenos Aires: Edit. PAIDOS.

Rasse, P. (2015) *Docencia Universitaria otra en clave antropológica por-venir*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Ricoeur. P. (2000) Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Analisi* 25. pp. 189-2007

Rizo García, Marta (2004). Reseña de “El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea” de Leonor Arfuch. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (190) Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421/42119014>

Rodríguez Villarroel. F. (2014) *Códigos, Dispositivos y Campos: un estudio de la Formación del Ingeniero*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

VenAmérica-Comité de Educación (2025, Junio 26). Acerca de una Nueva Teoría del Comercio Internacional Postmoderno. Ponente: Dr. Polo Casanova [Video]. YouTube. URL <https://www.youtube.com/watch?v=NQ-PpGSllbbk&t=21s>

Universidad de Alicante (2018) Niveles y perspectivas en la investigación social. Disponible <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/temas-y-contenidos/tema-1-la-investigacion-social/niveles-y-perspectivas-en-la-investigacion-social>

HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD Y DEL DISCAPACITADO. HABLEMOS DE MEFI-BOSET.

Recibido:

YAMILES SALAZAR ARREDONDO
UNIV. PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

Aprobado:

MATURIN- VENEZUELA
Correo: yamiluz66@gmail.com

Resumen

La Educación Especial, en el contexto educativo no ha dado mayor importancia a los diversos factores que intervienen en la formación de las personas desde su integralidad, lo cual ha generado una acción pedagógica descontextualizada y actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad, trayendo como consecuencia que esta población siga teniendo un trato inhumano, ya que muchos de ellos aún sufren diversas formas de discriminación social, que atenta con su dignidad humana. Es por ello, que la práctica educativa debe tomar en consideración otros aspectos inherentes a la condición humana, que resalte la multidimensionalidad existencial del sujeto donde estén presente la sensibilidad, espiritualidad y las emociones. De allí, que los propósitos de esta investigación es el deconstruir una fundamentación teórica que sirve de base para formular otra idea o concepción de Educación Especial; analizar el ejercicio de la sensibilidad humana en la formación de las personas con discapacidad; categorizar las dimensiones que permite comprender como se articula en la Educación Especial la enseñanza centrada en la condición humana que reconozca la dimensión espiritual del humano desde lo sensible. El recorrido metodológico está sustentado en una investigación Documental de tipo Desarrollo Teórico; combinada con una pesquisa cualitativa de investigación exploratoria, bajo la mirada hermenéutica, que permiten hallazgos vivenciales en informantes claves, intencionalmente seleccionados. Como resultado de esta investigación se obtuvo una redefinición del concepto de Educación Especial basado en la idea de: Onicidad, dignidad y pedagogía del amor como acción de justicia social y humana.

Descriptor: Educación Especial, Discapacidad, Dignidad, Onicidad y Pedagogía del Amor.

Abstract

In the educational context, Special Education has not placed sufficient importance on the various factors involved in the integral formation of individuals. This has led to decontextualized pedagogical practices and negative attitudes toward students with disabilities, resulting in continued inhumane treatment; many of them still suffer from various forms of social discrimination that threaten their human dignity. Therefore, educational practice must take into account other aspects inherent to the human condition, highlighting the existential multidimensionality of the subject—where sensitivity, spirituality, and emotions are present. Consequently, the purposes of this research are: to deconstruct a theoretical foundation that serves as a basis for formulating a new conception of Special Education; to analyze the exercise of human sensitivity in the training of people with disabilities; and to categorize the dimensions that allow for an understanding of how Special Education articulates teaching centered on the human condition, recognizing the spiritual dimension of the human being through sensibility. The methodological framework is supported by Documentary Research of a Theoretical Development type, combined with qualitative exploratory research under a hermeneutic lens, allowing for experiential findings from intentionally selected key informants. As a result of this research, a redefinition of the concept of Special Education was obtained, based on the ideas of Onicity, Dignity, and the Pedagogy of Love as an action of social and human justice.

Keywords : special education, disability, dignity, onicity and pedagogy of love

1- Por qué hablar de Mefi-boset?

La historia de Mefi-boset ,el discapacitado de Lodebar

La Biblia nos relata que Mefi-boset, hijo de Jonatán y nieto del rey Saul, estaba lisiado de ambos pies. Cuando Mefi-boset tenía 5 años de edad, estando en Jezreel, llegó la noticia que las tropas enemiga entraron al palacio y dieron muerte a su papá y a su abuelo, y su nodriza desesperada, pensando protegerlo, lo tomó y huyó con él; mientras iba huyendo apresuradamente, el niño se le cayó y a partir de ese momento quedó cojo para toda la vida. (2 Samuel 4:4).

Al transcurrir del tiempo, el rey David se acordó de su amigo Jonatán, el alma de David y Jonatán estaban ligadas. E hicieron pacto, porque él le amaba como a si mismo (1 Samuel 18:1-5).

Dijo David: ¿Ha quedado alguno de la casa de Saul, a quien yo haga misericordia por amor de Jonatán?. Y había un siervo de la casa de Saul, que se llamaba Siba, al cual llamaron para que viniese a David. Y el rey le dijo: ¿Eres tu Siba? Y él respondió: Tu siervo. El rey le dijo: ¿No ha quedado nadie de la casa de Saul, quien haga yo misericordia de Dios? Y Siba le respondió al rey: Aun ha quedado un hijo de Jonatán, lisiado de los pies. (2 Samuel 9: 1-3).

Entonces el rey le pregunto: ¿Donde esta? Y Siba respondió al rey: He aquí, esta en casa de Maquir hijo de Amiel, en Lodebar. Entonces envió el rey David, y le trajo de Maquir hijo de Amiel, en Lodebar. Y vino Mefi-boset, hijo de Jonatán hijo de Saul, a David, y se postro sobre su rostro e hizo reverencia. Y dijo David: Mefi-boset. Y él respondió: he aquí tu siervo. Y le dijo David: No tengas temor, porque yo a la verdad haré contigo misericordia por amor de Jonatán tu padre, y te devolveré todas las tierras de Saul tu padre, y tu comerás siempre a mi mesa.(2 Samuel 9:4-7).

Y él inclinándose, dijo: ¿Quién es tu siervo, para que mires a un perro muerto como yo?. Entonces el rey llamo a Siba siervo de Saul, y le dijo: Todo lo que fue de Saul y de toda su casa, yo le dado al hijo de tu señor. Tu, pues, le labrarás las tierras, tu con tus hijos y tus siervos, y almacenarás los frutos, para que el hijo de tu señor tenga pan para comer; pero Mefi-boset el hijo de tu señor comerá siempre en mi mesa. Y tenia Siba quince hijos y veinte siervos. (2 Samuel 9:8-10).

Y respondió Siba al rey: Conforme a todo lo que ha mandado mi señor el rey al su siervo, así lo hará tu siervo. Mefi-boset, dijo al rey, comerá a mi mesa, como uno de los hijos del rey. Y tenía Mefi-boset un hijo pequeño, que se llamaba Micaía. Y toda la familia de la casa de Siba eran siervos de Mefi-boset. Y moraba Mefi-boset en Jerusalén, porque comía siempre a la mesa del rey; y estaba lisiado de ambos pies. (2 Samuel 9:11-13).

En la historia de Mefi-boset, desde la Discapacidad, nos muestra que David no vio a Mefi-boset como un lisiado sino como un ser humano con dignidad, depositario de amor y confraternidad; con la virtud de poderse sentar a la mesa con el rey, lo cual traduce el reconocimiento sentimental e intelectual, con la capacidad de compartir afecto, pero también “de tener algo para decirle al rey”. Es Mefi-boset, la figura que representa el lugar ideal del discapacitado en la vida diaria. Tan valioso como cualquier otro para sentarse en la mesa del rey. Y los dos elementos que atravesaron el pensamiento del rey David, pertenecen al orden axiológico, estético específicamente, que son el amor y la misericordia.

2.- Mefi-boset nos deja la Onicidad: La Onicidad como componente humano del Discapacitado.

La dimensión axiológica que floreció y sirvió de plataforma en relación al rey con Mefi-boset tuvo su efecto ontológico, es decir, impactó la realidad de Mefi-boset como ser. Dentro este impacto se produce una virtud que aquí llamamos Onicidad, y que definiremos como la capacidad para fortalecerse autopositivamente, y proyectarse en la convivencia humana con los otros.

La Onicidad, se convierte en una categoría que estamos construyendo para direccionar y fortalecer epistemológicamente la condición humana del discapacitado. Toda categoría, por su comportamiento axiológico y teleológico, requiere de un uso teórico, esto es, de argumentación teórica que posibilite no solo comprender la realidad del discapacitado, sino también reconstruir su lugar, y su valor humano en la sociedad.

En tal sentido, la categoría Onicidad guarda una estrecha relación con la categoría de persona humana en tanto, como lo dice Millan (2015) “es la persona humana el único ser educable, sujeto de derecho a la educación, y ser que se constituye en su relación con las demás personas”. De modo que, el relacionamiento con los otros vehiculiza la Onicidad, y esta se constituye en evidencia de la condición humana misma del ser. Por eso, esta perspectiva es ontológica, pero al mismo tiempo axiológica y epistemológica. La posibilidad de acción del discapacitado como ser libre, en tanto sus condiciones físico-motoras e intelectuales biológicamente lo permitan, lo constituyen en ser ético y estético.

Así, pues, la onicidad es ética y estética. El discapacitado en onicidad constituye un valor y porta valores, fundamentalmente humanos, atravesados por códigos morales y de convivencia como cualquier otro ser humano. Al tiempo que estéticamente esta en cualidad de tener fe, recibir y dar amor, ser responsable, amable y participar efectivamente de la vida en otros y con otros. Por lo tanto, el discapacitado es un ser espiritual, no solo puede tener fe, sino que puede ejercer su fe con obras y con amor. Entonces, esta onicidad en el discapacitado lo torna trascendental: trasciende su propio ser, y se constituye y convierte en ser histórico, constructor de humanidades.

Paralelamente, como soporte fundamentado, encontramos en la madre Laura Montoya (citado por Garcés, Gil y Giraldo, 2023) unos indicadores axiológicos, ontológicos, epistemológicos y teleológicos que sostienen una idea de educabilidad basada en dos principios generales de la educación: Amor y Respeto, con los que coincidimos plenamente.

La experiencia espiritual y pedagógica de esta misionera, logro integrar y practicar un ejercicio de vida fundamentado en la idea teológica de la dignidad, específicamente, en su experiencia etnográfica, la de dignificar la condición del indígena en territorio Colombiano; atravesada y convencida de los principios del Cristianismo, desarrollo una tarea educativa y social que implicaba desplegar amor y caridad en todas dimensiones de la vida humana.

En este caso, puede visualizarse, en su labor una ejercitación epistemológica dirigida a la convivencia colectiva de autoaprendizaje cooperativo, y una idea de educación centrada en la persona, conectada con su comunidad y su cultura, desde los conceptos primordiales del evangelio. De modo que, la dignidad humana es alcanzable a través de la promoción humana, reconociéndole que el ser humano posee una faceta o dimensión espiritual. Dicho en otras palabras, para Laura Montoya la dignidad humana es alcanzable si se atiende y cultiva su dimensión espiritual.

Esa promoción humana, requiere una pedagogía del amor, una vinculación espiritual y una valoración de la dignidad humana. En este sentido, Montoya considero tres elementos en su praxis educadora: El primero, es el tiempo de dedicación al necesitado; segundo, disposición o escuchar; y tercero, reconocer el valor humano del necesitado.

Y en Montoya, no era simplemente principio teóricos, sino era principios y acción “Tenía claro que para trabajar con los indígenas era necesario estar con ellos, llevar su misma vida” (Mejía, 2013).

Si tuviésemos que caracterizar la práctica pedagógica de Montoya, sintetizaríamos de la siguiente manera: se basaba en la reflexión espiritual, el intercambio de conocimientos y experiencias, y el respeto a su cultura. La idea fundamental era ayudarlo a vivir amorosamente y digna.

3.- Onicidad y Pedagogía del Amor.

Incorporar una pedagogía del amor, en los procesos de educabilidad del discapacitado, es una necesidad ética y estética, en tanto reivindica la dignidad de estas personas al pretender la integralidad en lo intelectual, moral, espiritual y social, a partir del amor incondicional hacia ellos, reconociendo su valor absoluto, que se traduce con la ruptura de la marginación social a que son sometidos muchos de ellos; lo que da trascendencia a este modelo pedagógico, en un contexto en el que predominan estructuras culturales y políticas que desconocen el valor de la persona y promueven prácticas que atentan contra ella.

Inmersos en un contexto actual de vulnerabilidad para los discapacitados, estamos optando por el pensamiento reflexivo para hallar la causa del comportamiento humano inadecuado, no en la maldad, pero sí en la tristeza, la debilidad y la miseria que muchos discapacitados han experimentado, y que al menos teóricamente pretendemos transformar en un proceso redignificante en su relación con Dios, con lo único e inmutable que le permite entender la urgencia de volver sobre la dignidad de la persona, sobre una educación que reconozca la compasión y el camino hacia lo esencial del ser humano mediante el amor (Garcés, Gil y Giraldo, 2023, p. 123).

La educación se convierte pues, en el camino elegido para contribuir con el reconocimiento y promoción de la dignidad humana, desde un acompañamiento flexible, acomodado al pensamiento, estilo de vida y cultura de las comunidades en que se implementa, para que se sobrepongan y validen su humanidad, a partir del reconocimiento profundo de su condición humana, que ahora reivindica la dignidad de quienes están perfilados con algún tipo de discapacidad.

Esta aproximación teórica, pretende contribuir al hacer axiológico y teleológico, en tanto vuelve sobre el carácter esencial de la persona, ya que posibilita la inspiración para educadores de todo el mundo, en tanto apertura la creación de entornos de aprendizaje más justos y equitativos para los discapacitados, especialmente en Venezuela y Latinoamérica, a través de la promoción de la justicia social, materializada en el enfoque educativo integral, el cual, desde el amor, valora profundamente la persona, las diferentes culturas, sin dejar de lado su autonomía, para la cual es fundante afianzar la identidad y libertad, la no exclusión de lo material y espiritual en la humanización profunda de la persona con algún tipo de discapacidad, que a su vez requiere la experiencia de la compasión, la esperanza práctica y una visión imaginativa que abra camino a un cambio social y un buen vivir en épocas de turbulencia (como las que viven muchos contextos mundiales en la actualidad), es decir, un camino ético como propuesta de aprendizaje (Gil; Garcés y Giraldo, 2023, p. 135). Estamos postulando que, a partir de la contemplación de la esencia del ser humano, se pueda redignificar la persona con discapacidad, y su manera de ser y percibir el mundo, lo que, a su vez, transforma el sentido de la vida humana para ellos y para su entorno social.

Esto lleva volver la mirada a un sentido ontológico que revele el valor de cada ser humano en su esencia, que permita trastocar axiológicamente el marco de esa realidad y reconstruya los valores desde el bien general y no sólo particular de algunos.

Desde lo estético, se parte de la sensibilidad humana mediada por el sujeto, pero no desde un subjetivismo radical, sino que tiene a lo sensible y lo espiritual que no se relativizan y que se vinculan a la persona en todo momento y en todo lugar. Desde su ser esencial, muy al sentido axiológico, que retoma la dimensión espiritual, en el marco de esa irremplazable multidimensionalidad del ser humano, que urge el amor en su proceso educativo.

Uno de los grandes desafíos de la Educación Especial, y más específicamente la educación de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, es trascender en la búsqueda no solo de aprendizajes teóricos y conceptuales, sino que sea posible alcanzar aprendizajes significativos integrales y holísticos, que permita al actor, alcanzar procesos de humanización e incluso de redignificación en su condición, lo cual posibilita que el estudiante logre conocerse, aceptarse y comprender la necesidad que tiene de transformar su entorno social y buscar el bien en sus acciones y su sentido de vivir.

De lo que se trata, entonces, a través de la asociación entre Onicidad y Pedagogía del Amor es de derribar el concepto tradicional de la autonomía moral asociada a la autonomía física; lo que ha conllevado a la desconsideración de la dignidad en el discapacitado: su pérdida o al menos su devaluación. De modo que intentamos, con un enfoque de discapacidad como el que estamos presentando, ayude a configurar un espacio social para la vida de los discapacitados, quienes injustamente han visto su vida afectada por algún tipo de práctica discriminatoria o humillante.

Se trataría de un espacio social y educativo, cuya otredad esté transversalizada por consideraciones éticas basadas en la aplicación de los principios de la bioética que, según Beauchamp y Childress(1999), son la justicia, la beneficencia, la autonomía y la no maleficencia en el entorno de los discapacitados. Así mismo, socio-criticamente, asumimos que en el marco de una Educación Especial así concebida, la justicia constituye el respeto a la dignidad humana, esto es, reconocer al discapacitado como un ser digno: que posee dignidad y recone la dignidad del otro. El principio de beneficencia, se entiende aquí como la necesidad que tienen los discapacitados de que se les haga el bien, y al mismo tiempo que éstos practiquen el bien, de modo que la Educación Especial sería el espacio socio-humano propicio para el desarrollo de este principio. La autonomía, debe entenderse como la capacidad de decidir según nuestro propio deseo, teniendo como único elemento privativo aquellos casos de discapacidad intelectual, en cuya condición se activan el resto de principios bioéticos. Y, por último, el principio de No Maleficencia, consiste en no hacer daño al discapacitado; de manera que, si no alcanzas hacerle bien, no le hagas daño.

Es imprescindible comprender e internalizar que la mediación espiritual en cada uno de nosotros constituye un vehículo fundamental para que los principios bioéticos puedan ser aplicados con amor y a plenitud. Son personas diferentes pero iguales en dignidad. Por eso, en la Educación Especial ética y esteticamente estamos comprometidos con los discapacitados.

Referencias

Beauchamp, L – Childress, J.F. (1999). Principios de ética biomédica. Editorial Masson, España.

Garces, L-Gil, J.-Giraldo, C. (2023). Una propuesta ética como aprendizaje en Laura Montoya Upegui. Hybris Revista de Filosofía. Vol 13 N° 2. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9163529>

Mejía (2003) Entregarse por Amor. Madre Laura. Disponible en: <https://entregarseporamor.blogspot.com/p/laura.html>

Millán, F. (2015) *Persona en relación y educación. Claves antropológicas para la gestión universitaria*. [Trabajo de ascenso no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Valera, R. (1960) *La Santa Biblia: Antiguo y Nuevo Testamento*. Basilia-Suiza: Sociedades Bíblicas Unidas.

NORMAS Y MODELO DE ARTÍCULO PARA LA REVISTA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Nombre y Apellido del primer autor
Institución de Trabajo
Departamento o Unidad o Área de Responsabilidad
Ciudad, País
Dirección de correo electrónico
Código ORCID

Nombre y Apellido del segundo autor
Institución de Trabajo
Departamento o Unidad o Área de Responsabilidad
Ciudad, País
Dirección de correo electrónico
Código ORCID

Resumen

Este documento es un modelo que proporciona las instrucciones necesarias para preparar artículos para la Revista Investigación y Educación (REINED). Los artículos deben estar escritos en español. Deben incluir un resumen en español de no más de 200 palabras, y un resumen en inglés de longitud similar, donde queden claramente identificados: tema del artículo, propósito, aspectos que se desarrollan, importancia y conclusión general.

Palabras claves: Palabra clave 1, Palabra clave 2, Palabra clave 3, Palabra clave 4, Palabra clave 5.
Abstract

This document is a sample that provides the guidelines and format required for preparing and submitting your paper to this journal. The paper must be written in Spanish. All papers must include an abstract in English of no more than 200 words. Also, an abstract in Spanish of no more than 200 words must be included, which are clearly identified: subject of the article, purpose, aspects that are developed, importance and general conclusion.

Keywords: Keyword 1, Keyword 2, Keyword 3, Keyword 4, Keyword 5.

Introducción

Iniciar el artículo con una Introducción, para incorporar: descripción del tema a ser desarrollado, antecedentes históricos y teóricos, objetivo de la investigación, importancia.

Al final de ésta, describir el contenido de las otras secciones.

Tamaño y Cantidad de Páginas

El tamaño de papel a utilizar es carta. Los márgenes deben ser: superior e inferior: 3 cm.; izquierdo y derecho: 3cm. Las páginas no deben estar numeradas ni tener encabezados ó pies de páginas. Cada artículo tendrá un mínimo de 8 páginas escritas a un espacio y no debe exceder las 20.

Tipo y Tamaño de Letra

Los artículos deben estar escritos en procesador de texto, usando letra Calibrí de 12 puntos. El título del trabajo, los autores y los títulos de las secciones y subsecciones usan el mismo tipo de letras pero de diferentes estilos y tamaños, tal como se indican en este modelo.

Título del trabajo y autores

El título del trabajo, que refleja el tema central de la exposición, debe estar en negrita, 16 puntos. El nombre de los autores en negrita, 12 puntos; la dirección de afiliación y el correo electrónico de los autores (en un máximo de 2) en letra de tamaño 12 puntos. Todos estos datos deben estar contra el margen derecho.

Referencias y notas al pie

Para indicar las referencias, se utilizarán las normas APA. Para notas al pie (ampliaciones, sugerencias, aclaratorias, etc.) en el texto se incluirán números colocados con herramienta Superíndice. Al final del artículo, colocar la lista numerada, ordenada según su aparición en el texto, como se ejemplifica al final de este documento.

Secciones

El título de cada sección debe estar en negrita en Calibrí 12 puntos, entrado, con letras mayúsculas iniciales.

Subsecciones

El título de cada subsección debe estar alineado a izquierda, en Calibrí, negrita de 12 puntos y la primera letra en mayúscula.

Subsubsecciones

Los títulos de las subsubsecciones deben estar alineados a izquierda, en Calibrí, cursiva de 12 puntos y la primera letra en mayúscula.

Figuras y Tablas

Las figuras ó gráficos, y las tablas se deben insertar en el texto en la ubicación apropiada. Las figuras y los gráficos deben estar subtítulados con un número consecutivo y un texto breve descriptivo.

Las tablas deben tener un título que las preceda con un número consecutivo y un texto breve descriptivo.

Los subtítulos de las figuras y los títulos de las tablas deben estar centrados y escritos en Calibri de 10 puntos.

Las figuras y las tablas deben estar centradas.

Conclusiones

Finalizar el artículo con las conclusiones. Se desprenden del desarrollo del trabajo y dan cuenta de los hallazgos relevantes que corresponden a cada sección del texto.

Notas al pie

[1] Se presenta el texto necesario en Calibri de 10 puntos.

[2] Se presenta el texto necesario en Calibri de 10 puntos.

Referencias

Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., y Tiramonti, G. (comp.). (1998). La formación docente.

Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias. Buenos Aires: Troquel.

Briceno, Miguel. (1998). La necesidad del filosofar y la formación (bildung); Revista Apuntes

Filosóficos, N° 12, pp. 141-159.

Búfalo, Enzo del. (1992). Individuo, mercado y utopía. Caracas: Monte Ávila Editores

Latinoamericana