



**UNIREMINGTON**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REMINGTON  
RES. 2661 MEN JUNIO 21 DE 1996

# REFLEXIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS transversales en la educación superior

Gerzon Yair Calle Álvarez • Clemencia Toro Espinosa  
Delio David Arango Navarro • Diego Alejandro Ocampo Zapata  
Edwin Alberto Zuluaga Arias • Fernando Antonio Zapata Muriel  
Gloria Cecilia Quintero García • Gonzalo Calle Vélez  
Héctor Mauricio Mazo Álvarez • Juan Jacobo Agudelo Galeano  
María Mercedes Villamil Gallego • Maritza García-Toro  
Renier Castellanos Meneses • Roberto Carlos Guevara Calume  
Yolfaris Naidit Fuertes Arroyo

Gerzon Yair Calle Álvarez (Editor-compilador)



# **REFLEXIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Gerzon Yair Calle Álvarez • Clemencia Toro Espinosa  
Delio David Arango Navarro • Diego Alejandro Ocampo Zapata  
Edwin Alberto Zuluaga Arias • Fernando Antonio Zapata Muriel  
Gloria Cecilia Quintero García • Gonzalo Calle Vélez  
Héctor Mauricio Mazo Álvarez • Juan Jacobo Agudelo Galeano  
María Mercedes Villamil Gallego • Maritza García-Toro  
Renier Castellanos Meneses • Roberto Carlos Guevara Calume  
Yolfaris Naidit Fuertes Arroyo

**Gerzon Yair Calle Álvarez**  
(Editor-compilador)



*Reflexiones sobre las competencias transversales  
en la educación superior*

© Corporación Universitaria Remington

Primera edición, mayo 2023  
ISBN 978-628-95382-6-7 (Pdf – Internet)  
<https://doi.org/10.22209/9786289538267>

**Autores**

Gerzon Yair Calle Álvarez • Clemencia Toro Espinosa  
Delio David Arango Navarro • Diego Alejandro Ocampo Zapata  
Edwin Alberto Zuluaga Arias • Fernando Antonio Zapata Muriel  
Gloria Cecilia Quintero García • Gonzalo Calle Vélez  
Héctor Mauricio Mazo Álvarez • Juan Jacobo Agudelo Galeano  
María Mercedes Villamil Gallego • Maritza García-Toro  
Renier Castellanos Meneses • Roberto Carlos Guevara Calume  
Yolfaris Naidit Fuertes Arroyo

Gerzon Yair Calle Álvarez. **Editor-compilador**  
Adriana Patricia Bustamante Fernández. **Directora editorial**  
Viviana Díaz. **Coordinadora de procesos editoriales**  
Alfonso Tobón Botero. **Diseñador editorial**  
Isabel Cristina Serna Salazar. **Correctora de textos**

Dirección de Bibliotecas y Fondo Editorial  
Calle 51 nro. 51-27, Edificio Uniremington  
PBX: (57) 604 322 10 00 - Ext.: 3505  
Línea gratuita nacional: 018000 410 203  
[fondo.editorial@uniremington.edu.co](mailto:fondo.editorial@uniremington.edu.co)  
Medellín - Colombia

Calle Álvarez, Gerzon Yair

Reflexiones sobre las competencias transversales en la educación superior / Editor-Compilador  
Gerzon Yair Calle Álvarez; [...et al.]. - 1a. ed. - Medellín: Corporación Universitaria Remington, 2023  
Número de páginas 202p. ; tamaño 21,5 X 28 cm.

ISBN: 978-628-95382-6-7 (Pdf – Internet)

1. Educación superior. 2. Universidades - Colombia. 3. Educación - Colombia. 4.  
Conocimiento. 5. Ética. 6. Democracia. I. Calle Álvarez, Gerzon Yair. II. Tít.

CDD: 378 / C157

**Nota legal**

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington. Las citaciones realizadas y la originalidad de la obra son responsabilidad del autor; en consecuencia, la Corporación Universitaria Remington no será responsable ante terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto, ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.

Esta publicación se distribuye bajo una Licencia Creative Commons  
«Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual»



# CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	14
El ingreso a la universidad para los jóvenes colombianos Héctor Mauricio Mazo Álvarez	
1.1. El poder de la primera experiencia.....	15
1.2. El origen histórico de la universidad.....	16
1.3. ¿En qué país se están formando los estudiantes colombianos?.....	19
1.4. El problema de la educación en Colombia.....	22
1.5. ¿Qué pasa cuando se llega a la universidad?.....	26
Referencias.....	31
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	34
Perspectivas del pensamiento crítico y sus implicaciones en el estudiante universitario Fernando Antonio Zapata Muriel - María Mercedes Villamil Gallego	
Resumen	
2.1. El pensar como capacidad humana.....	35
2.2. Introducción al pensamiento crítico.....	35
2.3. ¿Qué tan difícil es pensar críticamente?.....	38
2.4. El horizonte del pensador crítico.....	39
2.5. ¿De qué manera fomentar el pensamiento crítico en el estudiante universitario?.....	40
2.6. La investigación, la universidad y el pensamiento crítico.....	41
2.7. Promover el pensamiento crítico.....	47
Referencias.....	49
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	52
La investigación como ecosistema: la integración social del conocimiento Renier Castellanos Meneses	
3.1. La sociedad del conocimiento.....	53
3.2. El mundo de la vida como complejidad compartida.....	54
3.3. Noción de ecosistema en la dinámica social y educativa.....	56
3.4. La investigación como ecosistema.....	60
3.5. La investigación social: a manera de cierre.....	63
Referencias.....	65

<b>CAPÍTULO 4</b> .....	67
Razonamiento cuantitativo en la educación	
Yolfaris Naidit Fuertes Arroyo- Roberto Carlos Guevara Calume	
Resumen.....	67
4.1. Razonamiento cuantitativo: importancia en la educación .....	68
4.2. El razonamiento cuantitativo y las matemáticas .....	71
4.3. Razonamiento cuantitativo en las pruebas Saber Pro .....	72
4.4. Epílogo.....	76
Referencias .....	77
 <b>CAPÍTULO 5</b> .....	 79
Lectura crítica: enfoques, competencia y didáctica	
Delio David Arango Navarro - Gloria Cecilia Quintero García	
Resumen	
5.1. El problema de la lectura .....	80
5.2. Precisiones conceptuales.....	81
5.3. ¿Qué es lectura crítica?.....	82
5.3.1. La lectura como trabajo multinivel.....	83
5.3.2. La lectura y la formación de nueva ciudadanía.....	84
5.4. Problemas asociados con la lectura.....	86
5.4.1 La alfabetización como simple decodificación .....	86
5.4.2. Limitaciones semánticas.....	86
5.4.3. Limitaciones en la formación lectora inicial .....	86
5.4.4. El problema del texto escolar y la lectura.....	86
5.5. Nuevos modelos que abogan por una metodología más crítica.....	88
5.6. Para seguir pensando en la lectura.....	91
Referencias .....	91
 <b>CAPÍTULO 6</b> .....	 94
Estrategias institucionales y de aula para la orientación de la escritura académica en la universidad	
Gerzon Yair Calle Álvarez	
Resumen	
6.1. La escritura académica en la universidad.....	95
6.2. Estrategias para la promoción de la escritura en la universidad.....	97
6.2.1. Programas de lectura y escritura académicas .....	98
6.3. Centros de Escritura.....	100
6.3.1. Centro de Lectura y Escritura Académica LEAMOS, Universidad María Cano, Colombia ...	101
6.3.2. Centro de Escritura, Universidad de Sofía, Tokio, Japón .....	101
6.4. Estrategias de aula.....	102
6.4.1. Portafolio de escritura académica.....	102
6.4.2 Escritura académica colaborativa.....	103

6.5. Consideraciones para la implementación de programas de escritura.....	104
Referencias .....	105
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	107
Las competencias ciudadanas en la educación superior	
Diego Alejandro Ocampo Zapata	
Resumen	
7.1. Consideraciones iniciales .....	108
7.2. Competencias ciudadanas en la educación superior .....	108
7.3. Ciudadanía .....	110
7.4. Concepto de «buen vivir» y función social del profesional .....	111
7.5. Competencias ciudadanas y concepto de «norma» .....	113
7.6. Reflexión final .....	116
Referencias .....	116
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	118
El riesgo de la libertad en las sociedades democráticas contemporáneas	
Juan Jacobo Agudelo Galeano	
Resumen	
8.1. Pensar la libertad .....	119
8.2. Occidente y la elección de la democracia como forma de gobierno .....	120
8.3. La libertad entre el miedo y el auge del modelo securitario .....	123
8.4. Seguridad, libertad y democracia .....	127
8.5. Democracia, seguridad y ciudadanía .....	128
Referencias .....	129
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	130
La ética como ejercicio reflexivo que apunta al buen vivir	
Héctor Mauricio Mazo Álvarez	
Resumen	
9.1. El buen vivir.....	131
9.2. ¿Qué es la ética? .....	131
9.3. ¿Para qué sirve la ética? .....	136
9.4. La ética y su relación con las virtudes.....	138
9.5. Algunas puntualizaciones sobre la ética.....	139
9.6. El tema de la dignidad humana .....	141
9.7. La ética y su relación con la libertad.....	143
9.8. Ética y felicidad .....	146
Referencias .....	147

<b>CAPÍTULO 10</b> .....	149
Las competencias comportamentales para la formación integral de los estudiantes universitarios	
Clemencia Toro Espinosa	
Resumen	
10.1. La ética en la universidad .....	150
10.2. Contextualización .....	151
10.3. Las competencias .....	155
10.3.1. Responsabilidad frente a las funciones asignadas .....	157
10.3.2. Habilidades para la toma de decisiones .....	160
10.3.3. Iniciativa para ampliar el campo de acción de los valores en el marco de las responsabilidades.....	161
10.4. El encargo social.....	162
Referencias .....	163
 <b>CAPÍTULO 11</b> .....	 164
Apuntes sobre la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad	
Maritza García-Toro	
Resumen	
11.1. Una brecha por cerrar .....	165
11.2. El difuso concepto de «competencia» .....	169
11.3. Estrategias para la evaluación por competencias en estudiantes con discapacidad.....	171
11.4. La evaluación desde la perspectiva de los estudiantes .....	173
11.5. Criterios para evaluar la educación inclusiva con calidad.....	173
11.6. La evaluación de competencias genéricas en las pruebas de Estado colombianas .....	174
11.7. Consideraciones finales y perspectivas.....	177
Referencias .....	179
 <b>CAPÍTULO 12</b> .....	 184
La enseñanza del inglés en la universidad como una lengua franca	
Edwin Alberto Zuluaga Arias - Gonzalo Calle Vélez	
Resumen	
12.1. La enseñanza del inglés.....	185
12.2. La enseñanza del inglés en la Corporación Universitaria Remington – Uniremington .....	185
12.3. El inglés como lengua franca y el mito nativo.....	187
12.4. Acento, fonética, fonología e inteligibilidad: modelos .....	192
12.5. El estudiante de inglés de habla hispana: el dilema del sonido y la acentuación.....	193
Referencias .....	196
 <b>AUTORES</b> .....	 198

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b>	Estándares intelectuales .....	37
<b>Tabla 2.</b>	Tipos de razonamiento.....	71
<b>Tabla 3.</b>	Indicadores clave de comportamiento autoritario .....	125
<b>Tabla 4.</b>	Resumen del nivel de formación para la población con discapacidad según el rlcpd (2020).....	167
<b>Tabla 5.</b>	Competencias genéricas evaluadas en las pruebas Saber TyT y Saber Pro .....	171
<b>Tabla 6.</b>	Comparación entre el número de preguntas del cuadernillo estándar y el cuadernillo con ajustes razonables de los Exámenes Saber TyT y Saber Pro .....	174
<b>Tabla 7.</b>	Apoyos ofrecidos por el ICFES de acuerdo con el tipo de discapacidad (ICFES, 2018).....	175
<b>Tabla 8.</b>	Apéndices .....	195



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	Realimentación negativa .....	58
<b>Figura 2.</b>	La realimentación positiva.....	59
<b>Figura 3.</b>	La realimentación positiva en el ecosistema escolar.....	60
<b>Figura 4.</b>	Realimentación del ecosistema investigación (EI).....	61
<b>Figura 5.</b>	«Fagocitosis» del ecosistema investigación.....	63
<b>Figura 6.</b>	Ecosistema de la investigación social .....	65
<b>Figura 7.</b>	Respuesta de los estudiantes frente al aprendizaje de las asignaturas numéricas .....	73
<b>Figura 8.</b>	Respuesta de los estudiantes frente a la metodología docente.....	73
<b>Figura 9.</b>	Procesos matemáticos en las carreras de Ingeniería.....	74
<b>Figura 10.</b>	Componentes básicos como productores de problemas en el aprendizaje de las matemáticas.....	75
<b>Figura 11.</b>	Ejemplos de estrategias para la promoción de la escritura .....	98
<b>Figura 12.</b>	Nivel educativo más alto alcanzado por mujeres con y sin discapacidad en los niveles 1 o 2 según la escala del Washington Group .....	166
<b>Figura 13.</b>	Nivel educativo más alto alcanzado por hombres con y sin discapacidad en los niveles 1 o 2 según la escala del Washington Group .....	166
<b>Figura 14.</b>	Puntajes globales de la población general y de las personas con discapacidad durante los últimos 7 años. con datos de ICFES (2021a y 2021b).....	176
<b>Figura 15.</b>	Puntajes para las competencias genéricas en las pruebas Saber TÿT y Saber Pro entre 2016 y 2020 de los estudiantes con discapacidad. Con datos de ICFES (2021a y 2021b) .....	177
<b>Figura 16.</b>	Spanish vs. English Vowel Chart [Vocales en español vs. inglés].....	193

## PRESENTACIÓN

La formación de los profesionales que requiere la sociedad implica la adquisición de saberes disciplinares, al mismo tiempo que el desarrollo de competencias transversales que estén orientadas a las dimensiones humanas, sociales, políticas, culturales y científicas; lo que permite comprender que en cualquier nivel educativo la formación es un proceso integral, que supera la adquisición de conceptos, y se orienta a la perspectiva amplia y compleja del sujeto. Además, se reafirma que la escuela tiene una responsabilidad en la transformación de las sociedades, pero, es desde el sujeto y sus interacciones con el entorno que el aprendizaje se da a lo largo de la vida.

Hay una discusión vigente con respecto a las competencias transversales en la educación superior, especialmente, sobre sus formas de incorporación en el currículo y sus abordajes en los cursos; sin embargo, estas respuestas están determinadas por los perfiles de los egresados de las instituciones de educación superior, las gestiones administrativas y académicas, y las relaciones con el sector productivo. Lo que sí es una constante es la importancia de las competencias transversales para la formación integral del estudiante universitario y sus aportes al valor diferencial de los egresados.

Dada su importancia, en el libro se abordan las competencias genéricas que se promueven en la educación superior colombiana y son evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en las pruebas SABER TYT y SABER PRO: lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas, razonamiento cuantitativo e inglés. Además, otras que son consideradas por los autores fundamentales y complementarias a la formación profesional: investigación, comportamentales, ética y pensamiento crítico, lo que permite al lector tener una perspectiva amplia de cada una de ellas, al favorecer diversas comprensiones y aplicaciones en el perfil de los estudiantes y egresados de la educación superior.

En el capítulo 1, el profesor Héctor Mauricio Mazo Álvarez presenta las tensiones que implica el ingreso a la educación superior de los estudiantes. Para ello, comienza exponiendo los orígenes y desarrollos de la universidad, con el fin de ubicar al lector en la realidad actual. Luego, aborda la realidad a partir de las problemáticas de la sociedad colombiana, entretanto brinda una perspectiva de reconocimiento y aprendizaje desde la tolerancia. Además, presenta algunos aspectos de las dificultades de la educación en Colombia, para cerrar con unas ideas sobre lo que ocurre cuando un estudiante llega a la universidad. Este capítulo logra hilar ideas generales con los otros capítulos del libro, al reforzar la noción de formación integral para una sociedad que requiere transformaciones.

En el capítulo 2, los profesores Fernando Antonio Zapata Muriel y María Mercedes Villamil Gallego plantean el concepto de pensamiento crítico y su importancia en la educación superior. En efecto, retoman postulados desde la antigua Grecia y los van actualizando hasta llegar a los estándares intelectuales.

Se hacen preguntas como ¿qué tan difícil es pensar críticamente? y ¿de qué manera fomentar el pensamiento crítico en el estudiante universitario?, donde sugieren el uso didáctico de la pregunta y el desarrollo de capacidades cognitivo-afectivas, comportamentales, sociales y espirituales. Finalmente, establecen las relaciones entre el pensamiento crítico, la investigación y la universidad como herramientas para conocer el mundo y conocerse a sí mismo.

En el capítulo 3, el profesor Renier Castellanos Meneses desarrolla el concepto de investigación como ecosistema, lo que permite comprenderla desde una configuración más amplia. El texto comienza con el desarrollo del concepto de sociedad del conocimiento y los aportes de la investigación a las interacciones entre los saberes, para lograr su integración a la vida social. Se destaca el concepto de la investigación como un agente vivo, que se conecta con las realidades desde las complejidades y conexiones para lograr comprensiones. Asimismo, se desarrolla la idea de ecosistema en la dinámica social y educativa, desde las oportunidades de la realimentación positiva y negativa para la consolidación de la investigación en la universidad.

En el capítulo 4, los profesores Yolfaris Naidit Fuertes Arroyo y Roberto Carlos Guevara Calume se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje del razonamiento cuantitativo en la educación superior. En particular, utilizan fuentes de información bibliográficas y parten de la realidad de problemas que tienen los estudiantes para la resolución de problemas matemáticos. También, precisan el concepto de razonamiento y sus tipos, para centrarse en el razonamiento cuantitativo desde el modelo de evaluación SABER PRO colombiano y la perspectiva de 27 estudiantes de programas de ingeniería. En las conclusiones se afirma que existe una variedad de problemas y diversas rutas para encontrar la solución, pero es necesario encontrar una ruta que sea eficiente.

En el capítulo 5, los profesores Delio David Arango Navarro y Gloria Cecilia Quintero García presentan una posición sobre la lectura crítica en la educación superior, donde se reconoce la importancia de la lectura para el acceso a la información y al conocimiento, además del papel protagónico del lector para la construcción de significados. Así, los autores preguntan: ¿qué es la lectura crítica?, cuya respuesta sustentan por medio de los referentes reconocidos por los estudiosos del lenguaje; lo que permite desarrollar la idea de la lectura como un trabajo de niveles, que demuestra su complejidad. También, se reconocen algunos problemas asociados con la lectura y se aborda la importancia de esta para la formación ciudadana, para finalizar con la importancia de formar a los estudiantes universitarios en la lectura académica y crítica, desde la orientación de los docentes.

En el capítulo 6, el profesor Gerzon Yair Calle Álvarez desarrolla el concepto de escritura académica desde sus posibilidades para el acceso y la construcción de los saberes disciplinares. El autor parte de la problemática vigente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad colombiana, para luego presentar estrategias institucionales y de aula para la promoción y el fortalecimiento de la producción de textos académicos en la universidad. Se centra en los programas de lectura, los centros de escritura, el portafolio y la escritura académica colaborativa. Se destaca, de esta manera, la presentación de

modelos que se han implementado en universidades colombianas y otras extranjeras. En las ideas finales se afirma la importancia de las experiencias previas de escritura de los profesores y los estudiantes para la comprensión de la escritura académica de las disciplinas y la incorporación en comunidades discursivas.

En el capítulo 7, el profesor Diego Alejandro Ocampo Zapata desarrolla el concepto de competencias ciudadanas con base en los postulados del Ministerio de Educación de Colombia, como punto de partida para plantear sus alcances en la educación superior, desde la perspectiva de una sociedad justa, pluralista y democrática. Así pues, se aproxima al concepto de ciudadanía, que le permite incorporar el concepto del buen vivir, y desde ahí comprender la función social del profesional. Posteriormente, establece las relaciones entre competencias ciudadanas y norma. En las conclusiones se reafirma la función social de los profesionales y la reflexión sobre la norma debido a sus implicaciones en la construcción de una sociedad democrática.

En el capítulo 8, el profesor Juan Jacobo Agudelo Galeano expone las relaciones entre ciudadanía, libertad y democracia. En el desarrollo se plantean las problemáticas de seguridad y las relaciones económicas que tienen implicaciones en la concepción de libertad. También, se destaca la importancia de la consolidación de la democracia desde gobiernos que respeten las normas, cumplan sus funciones y garanticen los derechos fundamentales de los sujetos, para llegar, a continuación, a las tensiones de la libertad en la sociedad contemporánea. En los últimos párrafos hay una aproximación a la realidad colombiana desde la confluencia de situaciones locales y mundiales.

En el capítulo 9, el profesor Héctor Mauricio Mazo Álvarez aborda el concepto de ética, comenzando con su lugar en el mundo productivo. Seguidamente, se aproxima al concepto de ética desde su origen etimológico y apropiaciones sociales, se afirma sobre las dificultades del «no» en las relaciones humanas, y también se establecen relaciones y distancias con la moral. Posteriormente, plantea una reflexión sobre el valor de la ética en la sociedad actual, a partir de la pregunta ¿para qué sirve la ética?, lo que permite incorporar las ideas de las virtudes, el buen vivir, la dignidad y la libertad; además, desarrolla la idea de pluralismo ético. En las conclusiones se postula la idea de la felicidad desde lo simple y la libertad desde las decisiones personales.

En el capítulo 10, la profesora Clemencia Toro Espinosa presenta el concepto de competencias comportamentales desde sus aportes para la formación integral de los profesionales. Inicia con las relaciones entre competencias comportamentales y ciudadanas, luego, contextualiza la importancia de la ética en la universidad, en la práctica profesional y en la vida del estudiante. Asimismo, aborda el concepto de competencia, para conectar las ideas con los conceptos de responsabilidad, toma de decisiones, iniciativa y valores, como criterios para el desarrollo de las competencias comportamentales. En las ideas finales se plantea que las universidades tienen responsabilidad en la formación integral del estudiante; pero se enfatiza que el estudiante también tiene un compromiso con su éxito profesional.

En el capítulo 11, la profesora Maritza García Toro aborda un tema vigente y necesario para la universidad: la evaluación de las competencias genéricas en estudiantes con discapacidad. Inicia haciendo una contextualización del ingreso a la educación superior en el mundo, para centrarse en la población con discapacidad y cerrar con el panorama en Colombia. Luego, se aproxima al concepto de competencia desde referentes legales y académicos reconocidos, como punto de partida para abordar algunas estrategias para la evaluación por competencias en estudiantes con discapacidad. Además, desarrolla las ideas de la evaluación centrada en el estudiante, criterios para la evaluación de la educación inclusiva con calidad y la evaluación de las competencias genéricas en las pruebas de Estado colombianas. La autora termina planteando la importancia de hacer los ajustes necesarios para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad.

En el capítulo 12, los profesores Edwin Alberto Zuluaga Arias y Gonzalo Calle Vélez se centran en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la universidad como una lengua franca. Comienzan con una contextualización de la importancia del inglés en la sociedad global y sus tensiones en la universidad. Luego, presentan las características de la enseñanza del inglés en la Corporación Universitaria Remington. Posteriormente, abordan la idea del inglés como lengua franca en contraposición con el mito nativo, así, desarrollan los modelos de acento, fonética, fonología e inteligibilidad, para centrarse en el inglés de habla hispana. En las ideas de cierre se enfatiza en la existencia de diferentes modelos de pronunciación, sin que le reste valor al carácter comunicativo del idioma.

Como se puede reconocer, a lo largo de los capítulos, hay una necesidad y un interés por el aprendizaje de las competencias transversales en el transcurso de la vida de las personas, por tanto, la universidad tiene una responsabilidad en su formación integral, debido a las implicaciones en la construcción de una sociedad equitativa, justa, libre y democrática, además, de la concepción de felicidad del sujeto desde sus interacciones con el yo, el otro y el entorno. En el libro no se encontrará una receta para incorporar las competencias transversales en el currículo de los programas universitarios, pero sí es un insumo para ampliar la discusión sobre estas y reconocer rutas contextualizadas para lograr diseños curriculares que respondan a las realidades de los estudiantes, las instituciones y la sociedad.

Gerzon Yair Calle Álvarez

# CAPÍTULO 1

## El ingreso a la universidad para los jóvenes colombianos

**Héctor Mauricio Mazo Álvarez**

### **RESUMEN**

La primera decisión importante que toma una persona es, quizás, el ingreso a la universidad. En esta decisión no solo se juega una la elección de una profesión, sino un estilo de vida con el cual el estudiante se debe identificar; además, que esa elección debe procurar su felicidad y darle sentido a su vida a partir de lo que presumiblemente hará el resto de ella. Pero este espacio no solo será el de la formación técnica y científica, sino también el encuentro con la universalidad del conocimiento y con el de la pluralidad de la cultura. Allí deberá construir una conciencia crítica de su profesión y de la realidad nacional, ya que está será el contexto donde podrá ejercer su práctica profesional. La universidad termina por ser el espacio para que los estudiantes conozcan los retos que deberán asumir como profesionales y ciudadanos comprometidos con las necesidades del país y su generación. Esta reflexión es una revisión temática bajo el método histórico hermenéutico.

**Palabras clave:** universidad, educación superior, retos, dificultades, responsabilidad.

### 1.1. El poder de la primera experiencia

El ingreso a la universidad para muchas personas, especialmente para los jóvenes, marca uno de los momentos más importantes de la vida, es el momento para decidir lo que se va a hacer el resto de ella, por tanto, esta decisión que deben tomar los estudiantes es, quizás, la primera decisión trascendental que deben afrontar en sus vidas. De esta manera, el paso de la educación básica secundaria a la universidad no solo requiere identificar las aptitudes y las actitudes que el estudiante ha desarrollado en su proceso de formación; además, deberá reconocer en términos vocacionales aquellos campos laborales para los cuales se siente atraído y, como consecuencia, en el ejercicio de dicha profesión podrá encontrar un verdadero sentido de vida.

Cuando el joven ingresa a la universidad, ha seleccionado una profesión que le procurará los recursos necesarios para sacar adelante su proyecto vital. Cada profesión genera un estilo de vida con el que el joven debe identificarse y quizás lo más importante es que debe ser feliz no solo con lo que hace como profesional, sino con el tipo de persona en la que se está convirtiendo. Lo que se hace en relación a una profesión debe estar signado por un conjunto de conocimientos que le permiten a cada profesional transitar de un dominio teórico de la profesión a una correcta aplicación de las técnicas, pero ante todo aquel debe amar lo que hace y sentirse feliz con lo hecho.

En este espacio de su formación, que es la universidad, los jóvenes se encuentran con muchas otras personas que comparten un momento determinante de sus vidas en clave de tiempo y espacio, pero cada una de estas es una singularidad que enriquece la pluralidad de este espacio universitario: personas de diferentes regiones, con idiosincrasias, creencias, necesidades y culturas distintas, incluso hasta con ideas políticas y morales diferentes. Allí se conjuga la realidad plural del país, con las necesidades, deseos y anhelos de cada persona.

Si bien es cierto, la universidad se encarga de la formación de los futuros profesionales. Allí también ocurre algo maravilloso con la persona, el estudiante adquiere ese sentido cosmopolita, su realidad se encuentra en un tiempo y espacio, pero su pensamiento va mucho más allá de esas fronteras; allí se encuentran los seres humanos que serán los actores participativos de la sociedad, no solo desde el rol que designa su profesión, sino desde los comportamientos, valores, principios y normas de una época determinada. El encuentro con el otro y con lo otro, en este caso, no es más que un pretexto para reencontrarse a sí mismo, ya no desde lo que los demás imponen, sino desde las convicciones que las personas van construyendo en la medida que van asumiendo lo otro como si fuera el sí mismo. «El hombre siempre está en el camino de la formación pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación» (Gadamer, 1993, como se citó en Navarrete Cazales, 2013, p. 9). Por esto, son muchos los retos, las creencias y los vicios que enfrenta el estudiante cuando ingresa a la universidad. Aquí vamos a hablar de algunos de ellos no con el ánimo de concluir una problemática, sino de comprender las lógicas que la hacen posible.

De este modo, la universidad es quizás uno de los mejores espacios que se tiene en la vida. En ella muchas personas, en su mayoría jóvenes, comienzan un proceso de formación que es la antesala del mundo laboral. La universidad a lo largo de los siglos se fue convirtiendo en el espacio para conocer otras personas, otras realidades sociales y culturales. Este es quizás uno de los espacios más abierto, amplio y generoso que ofrece la vida; sin embargo, este momento específico no se encuentra exento de riesgos, ya que muchos jóvenes se equivocan en la elección que realizan cuando escogen estudiar una profesión, y no tener claro qué se quiere o dudar de las propias capacidades pueden ser factores determinantes a la hora de entrar a la universidad. «Cuando impera la confusión, los jóvenes postergan su entrada a la universidad debido a la incapacidad de pensar en el futuro, y muchos de los que ingresan eligen las carreras de moda, las más demandadas» (Marcuschamer Stavchansky, 2008, p. 251).

## 1.2. El origen histórico de la universidad

La universidad es una de las instituciones más antiguas de la cual se conoce su origen y que se puede ubicar desde la Edad Media. La educación para la época se encontraba en los monasterios. Algunas de estas escuelas recibían alumnos que creían en otros dioses y concedían títulos que tenían validez fuera de ellas, eran reconocidas por el poder civil y por el poder religioso, específicamente el papado.

Las escuelas monacales surgieron así con dos sesiones: *schola interior (claustralis)* y la *schola exterior (secularis)*. Carlo Magno, creador del imperio carolingio, supo que la única forma de unificar pueblos divididos históricamente después de la desaparición del imperio romano era por medio de la educación, así que convocó a los sabios más notables de su época y fundó la *schola palatina*; todas estas instituciones se consideran la base de las universidades. En términos generales, se puede señalar que por universidad se entendía que era una comunidad organizada con cualquier fin. En el siglo XII se estructurarán las primeras comunidades docentes preocupadas por la calidad de la enseñanza y también las primeras comunidades de estudiantes; no obstante, será solo en el siglo XIII cuando aparezcan las primeras universidades en el mundo. En latín la palabra *universitas* hace referencia a multitud con sentido de unidad,

de acuerdo con la Academia, la palabra universidad, además de describir una institución de educación superior, también alude al «Conjunto de las cosas creadas» o a una «universalidad», dándose a tal concepto entonces una cualidad omnicompreensiva y diversa que, efectivamente, debe acompañar a cualquier institución que en nuestros días pretenda llevar ese nombre. (Daniels, 2019, p. 8)

La primera universidad de la que se tiene referencia será la de Bolonia, con estudios reconocidos universalmente y estatutos propios. Allí el rector era elegido entre los estudiantes, luego apareció la Sorbona de París y, por último, Oxford en el Reino Unido, creada por el rey Enrique II y conocida por ser la más antigua de habla inglesa. Más adelante, un grupo de profesores de Oxford creó la universidad de Cambridge, posteriormente aparecieron Padua, Nápoles y Colonia.

Las de Bolonia y París fueron los dos arquetipos. Todas las demás universidades medievales se formaron bajo su influencia o por maestros o estudiantes que se separaron de ellas. En el siglo XIII



apareció una centena de universidades, hacia el final de la Edad Media había ochenta. (Chuaqui, 2002, p. 564)

Durante la Edad Media la Iglesia cultivó el amor por las artes y las letras y esto se hacía en los monasterios que se encontraban en Europa después del siglo IV d. C. Allí se destacaban la oración comunitaria y los trabajos manuales; se educaban los hijos varones pertenecientes a la nobleza y los hombres que aspiraban a la vida monástica; se enseñó las escrituras sagradas, textos religiosos, artes liberales, como la gramática, la retórica y la dialéctica, aritmética, geometría, música y astronomía; además, gracias a la influencia del islam en España se empezó a enseñar medicina, botánica y matemáticas.

Los obispos se preocupaban por coordinar esta conjunción, propiciada por algunos príncipes, municipios y providenciales circunstancias. Los Sumos Pontífices alentaban y armonizaban los esfuerzos de unos y de otros. En ese contexto aparecieron las más antiguas universidades, las de Bolonia, París y Oxford, cada cual considerada como un *studium generale* o *una universitas magistrorum et scholarium*. (Moncada, 2018, p. 134)

Las universidades nacieron directamente de la Iglesia católica para finales de la Edad Media. No habían nacido de los Estados como los conocemos hoy, de ahí, la importancia política de la Iglesia en el surgimiento de las universidades. Inicialmente se habló de cinco facultades: la primera de ellas era la facultad menor de artes o de lógica, matemáticas y música; la facultad mayor con medicina, teología, derecho canónico y civil. Para la época no había surgido la imprenta, los libros eran muy costosos, por esta razón, la enseñanza se daba básicamente por medio de la lectura de los textos, así se enseñó teología, derecho y medicina.

Surge como «*Universitas Magistrorum*» sometida a la jurisdicción del canciller (*cancellarius*) de la catedral, quien es el director de la enseñanza. Pero como la totalidad de los maestros y escolares (*Universitas magistrorum et scholarium*), aquí también se organizan durante el siglo XIII en «naciones», según la procedencia geográfica y las afinidades étnicas y lingüísticas, que determinan una distinción en cada nación, así estas agrupaciones particulares entran en lucha mutua por el nombramiento del rector, que debe ser el jefe de todas, y el rector además entra en lucha con el canciller, y termina por tomar su puesto como jefe de la Universidad. (Mondolfo, 1964, p. 43)

En la época del renacimiento, a la universidad la desafía un nuevo reto, ya se asoman los Estados modernos, la Iglesia se enfrenta a la reforma luterana, las universidades se dividen en católicas y protestantes. El propio Lutero creó la universidad de Ginebra y otras universidades como las de Königsberg, Marburg y Jena. Para comienzos del siglo XVI ya funcionaban 79 universidades en Europa, aunque en otros lugares tardarían más en aparecer: en América en el siglo XVII; en Asia en el siglo XVIII, la universidad de Filipinas, y en el siglo XIX aparecen las primeras universidades de África y Oceanía.

Sería en el siglo XVIII, durante la época del despotismo ilustrado, cuando se creó el concepto de educación pública, gratuita y obligatoria.

Esta concepción del derecho fue reformulada en los siglos XVII y XVIII por los teóricos de la Ilustración y de la Revolución Francesa. En los Estados Unidos se produjeron importantes avances en el derecho positivo de los llamados derechos humanos o derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, con las constituciones de los estados que se independizaban de Inglaterra y en Francia en los derechos del Hombre y del ciudadano. (Torres Victoria, 2008, p. 86)

En Prusia, a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, con el fin de evitar la revolución que había sucedido en Francia, los reyes introdujeron algunos principios de la Ilustración para tener contento al pueblo, pero mantuvieron el régimen absolutista. Cabe destacar que la escuela prusiana se basaba en una fuerte división de clases sociales en la que se fomentaba la disciplina y la obediencia, formando personas dóciles, obedientes y preparadas para la guerra. El modelo rápidamente mostró sus resultados y personas de muchos países viajaron a Prusia para capacitarse. Con el paso del tiempo el modelo se expandió en el mundo y se impuso bajo la premisa de «educación para todos» llevando la bandera de la igualdad. La educación se había convertido en un derecho, lo increíble era que esto provenía del despotismo ilustrado buscando perpetuar los modelos elitistas y la división de clases.

Con la expresión *derechos humanos*, no nos referimos a todos los derechos de que pueda ser titular un ser humano, ya sea que estos deriven de sus vínculos familiares, de sus relaciones contractuales, extracontractuales o de su pertenencia a un grupo social y político. esta expresión se ha reservado para ciertos derechos básicos o elementales, que son inherentes a toda persona, y que derivan únicamente de su condición de ser humano. (Faúndez, 1999, p. 25)

Esto fue llevando a que poco a poco la educación se fuera constituyendo en un derecho proclamado en las constituciones de los diferentes países.

Para el siglo XIX aparece la propuesta de Napoleón como otra forma de entender la universidad. Este modelo tuvo como antecedentes la Revolución francesa y la Revolución industrial y se caracterizó por ser monopolio por parte del Estado, teniendo en cuenta que este mismo escogía los profesores, además de que los cupos eran proporcionales a la demanda que el Estado tenía según sus necesidades. Este modelo fue el heredado por gran parte de los países de América latina en el siglo XIX y XX.

La Universidad que se origina en América Latina tiene una fuerte influencia del modelo napoleónico, en el cual el rasgo fundamental era la centralización de la misma al Estado, y la formación de profesionales por encima del desarrollo de la investigación, de allí su organización por Facultades o áreas profesionales. (Cárdenas, 2004, como se citó en Giraldo de López y Pereira de Homes, 2011, p. 62)

En el siglo xx ya habían aparecido las universidades públicas en Colombia. En la década del veinte estallaron varios conflictos entre estudiantes y autoridades gubernamentales; en la década del treinta se amplía la oferta de universidades públicas y privadas en diferentes departamentos hasta llegar a finales de siglo con una nueva constitución y la Ley 30 que reglamenta la educación superior en Colombia.

La ley 30, de diciembre 28 de 1992, mediante la cual se establecen los criterios que regulan la ES en Colombia, en su artículo 6 menciona que uno de los objetivos de este ciclo escolar debe ser promover la unidad nacional y la descentralización «para que en todas las regiones del país se disponga de recursos humanos y tecnológicos que les permitan atender adecuadamente sus necesidades». (Ramos Ruiz y Parra Ramírez, 2017, p. 5)

Finalmente, hasta llegar a la época actual donde la educación superior ha tenido una serie de programas de beneficios y becas para los estudiantes con buen desempeño académico en sus escuelas y colegios.

### 1.3. ¿En qué país se están formando los estudiantes colombianos?

Para comenzar es importante señalar el hecho de que la cultura colombiana reúne una diversidad étnica propia de los países latinoamericanos. Colombia tiene un porcentaje muy significativo de su población afrodescendiente, además, grupos indígenas, población mestiza, entre otros. Esta pluralidad cultural ha generado muchos enfrentamientos dentro del territorio nacional, quizás este sea uno de los retos más grandes, ya que en el interior del país existen muchas «colombias» que deben cohabitar el mismo espacio, a pesar de sus profundas diferencias culturales.

También, desde el punto de vista económico, los estudiantes tienen oportunidades muy diferentes que comienzan desde la parte educativa y terminan con una visión de país que marca profundas diferencias, así lo señala el escritor Ospina (1997): «Un chiste común dice que en Colombia los ricos quieren ser ingleses, los intelectuales quieren ser franceses, la clase media quiere ser norteamericana y los pobres quieren ser mexicanos» (p. 8), además, muchas de nuestras costumbres son particulares, lamentablemente algunas de las expresiones más íntimas se convierten en un reto por trabajar como cultura; por ejemplo, a los colombianos les gustan las cosas que no representen un gran esfuerzo: la opulencia de unos cuantos colombianos contrastada con las infinitas necesidades de las mayorías, la corrupción que se ha ido convirtiendo en la práctica más frecuente desde los altos funcionarios públicos hasta el vendedor ambulante en la calle y la cultura del narcotráfico que desde finales del siglo xx ha sembrado tantos males en la sociedad colombiana:

Estas ganas de poder y de riqueza son las que han convertido a Colombia en un país facilista, donde gran parte de la sociedad quiere tenerlo todo con mínimo esfuerzo. Quieren ganar un examen sin estudiar, ganar mucho dinero, pero trabajar muy poco, ganar un premio deportivo sin entrenar lo suficiente. (Quintero Álvarez, 2018, párr. 2)

Esta cultura ha sembrado mucho de los males a los que nos enfrentamos actualmente, al dejar atrás las éticas del trabajo propuestas en el siglo XX, también el valor de esfuerzo y el sacrificio propios de la moral cristiana, afectando principalmente la convivencia dentro de las instituciones educativas,

al señalar los inconvenientes de la convivencia en la escuela, generalmente se endilgan sus *causas y orígenes* a los procesos de *crisis y descomposición social* que se evidencian en el país a partir de la década de los ochenta. Desde los discursos oficiales y algunas investigaciones, se señalaba, por ejemplo, que la escuela generaba procesos totalmente contradictorios con la función civilizadora para la cual la inventó la modernidad. (Duarte Duarte y Jurado Jurado, 2008, p. 66)

Otra de las características que tienen muchas personas en Colombia es que son dadas a hablar de muchas cosas, pero, en su gran mayoría de veces sin mucha profundidad. Se opina sobre la gran mayoría de temas, pero la pregunta que surge inmediatamente es: ¿cuál es el fundamento que da legitimidad a nuestras palabras? Se habla de política, pero ¿qué se sabe de política?, ¿acaso el colombiano promedio sabe qué es el Estado social de derecho? ¿Conoce las principales características de los regímenes democráticos?, ¿cuáles son los órganos de control del Estado? De igual forma, se habla de fútbol, automovilismo, arte, ciencia, religión, entre otros tópicos. Se confunde entregar una opinión sobre un tema a dar razones sobre ese mismo. Mientras las opiniones se forman mediante un juicio que viene de un conocimiento o experiencia previa en la formación académica, un razonamiento justifica una postura desde una finalidad específica, por lo tanto, se trata de una forma de comprobar, justificar o refutar una teoría o postura por medio de la argumentación científica.

De ahí, que la principal consecuencia de esta condición es que no se tiene una conciencia crítica de la realidad. Al desconocer las causas que hacen posible muchos de los males en Colombia, las personas se quedan con las manifestaciones de las mismas; por ende, muchas veces los diagnósticos no son precisos y las intervenciones son poco eficaces. No se puede ser preciso con aquello que no se conoce bien: «La identificación con la nación de uno, como todas las identificaciones sociales, es el resultado de construcciones históricas, movimientos intencionados que nombran pertenencias grupales y que trazan líneas arbitrarias entre un nosotros y un ellos» (Arias Gómez y Ruiz Silva, 2016, p. 68).

Quizás no se ha asumido la propia identidad, esas características que definen a los colombianos y motivan más nuestras diferencias que la unidad. ¿Cuál es la imagen que tenemos de nosotros mismos?, ¿cuáles son las tradiciones, creencias, los valores que nos caracterizan como cultura?, ¿cuáles son los sentimientos que se generan por ser colombianos? La verdad es que la imagen que tenemos de nosotros mismos se constituye a partir de objetos que son momentáneos. Si hay un deportista que triunfa, entonces, la imagen que se tiene de Colombia es de personas luchadoras, pero, cuando ese deportista no cumple con su meta, se siente que a los colombianos les falta compromiso y grandeza frente a las grandes dificultades: con la misma facilidad con que construimos ídolos los derribamos. En cuanto a los sentimientos, la gran mayoría de los colombianos se encuentran lejanos de sentir orgullo por pertenecer a este país, «las naciones y las personas no son solo similares por el hecho de que no exista un

alma nacional o un ego metafísico. Se parecen también por el hecho de ser, hasta cierto punto, más artefactos que cosas cuya naturaleza nos venga dada» (Glover, 2003, p. 35).

El país se encuentra en una profunda crisis y lamentablemente esta lleva el mismo tiempo de existencia que tiene Colombia como nación. Corrupción, violencia, estigmatización son algunos de los problemas a los que los colombianos se enfrentan permanentemente. Este es un hecho histórico, social, económico y moral que se desvela desde tiempo atrás. Bajo la influencia de la Iglesia católica y de la monarquía española se fue creando una clase de terratenientes (Kalmanovitz Krauter, 2008), los encomenderos, que fueron concibiendo una serie de prácticas políticas y administrativas, que se fueron distanciando cada vez más del rey de España y la casa de contratación de Sevilla. Estas prácticas consistían en que cuando se daba una orden, ellos la recibían, pero no la cumplían. En suma, el país siempre ha sido un botín de saqueo, tanto para los españoles como para los que los reemplazaron cuando estos ya no estaban. La clase dirigente que luchó por la independencia terminó enfrascada en una pugna personal, ya que la élite criolla terminó reemplazando la elite española, pero realmente no tenían un proyecto de país.

El virreinato de la Nueva Granada obtuvo un crecimiento económico notable durante la segunda mitad del siglo XVIII, que se frenó a partir de 1808 con el colapso de España, invadida por Napoleón. El crecimiento se tornó negativo posteriormente por la interrupción del comercio, las cruentas guerras de Independencia, el deterioro del esclavismo y el estancamiento del comercio internacional hasta 1850. (Kalmanovitz Krauter, 2008, p. 10)

¿Por qué llegamos a esta condición en Colombia? En nuestro país siempre hubo más territorio que Estado, porque hubo una guerra entre los grupos terratenientes para controlar el territorio por las rentas agrarias; estos formaron los grandes latifundios, que llevó a dos visiones distintas de la economía, la política y la sociedad colombiana. Esta división continuó durante el siglo XX en cabeza de los partidos liberal y conservador, y ahora en el siglo XXI seguimos profundamente divididos: «El hecho de que esta aparente polarización sea el producto de la forma como cada persona entiende las etiquetas ideológicas implica que el debate público y académico no puede limitarse a contraponer las etiquetas *izquierda* y *derecha* como si tuvieran un significado definido» (Plata Caviedes, 2016, p. 210). Históricamente en Colombia se construyó una sociedad donde no se respeta la diferencia. A sangre y fuego los colombianos han tramitado las diferencias políticas, económicas y sociales, en consecuencia, aquí se reproducen las más diversas y variadas formas de violencia, incluso hasta las generadas por el propio Estado, «existen como mínimo hipótesis en las que se sospecha que el Estado mismo ha sido generador de violencia y permite que otras violencias se reproduzcan para así legitimar el gasto en seguridad, que entre otras cosas es uno de los países que más gastan en defensa en el mundo» (Almonacid González, 2017, p. 74); por ende, hay que desarrollar un paradigma de *tolerancia*. La palabra se debe diferenciar de otros vocablos como soportar o apoyar algo, tolerar es moderar la intolerancia contra algo. Será el personalista Maritain (1920) quien nos dé una buena definición:

Solo hay tolerancia real y genuina cuando un hombre está firme y absolutamente convencido de una verdad o de lo que sostiene que es una verdad y cuando al mismo tiempo reconoce el derecho a existir a aquellos que niegan esa verdad, y a contradecirlo y a decir lo que piensan, no porque ellos sean libres frente a la verdad sino porque buscan la verdad a su propia manera y porque él respeta en ellos la naturaleza y la dignidad. (p. 17)

Las características de la tolerancia son, en primer lugar, no hacer nada contra el que piensa y actúa de forma diferente para que piense de otra forma distinta; en segundo lugar, no hacer nada aun sabiendo que el otro está equivocado; en tercer lugar, que la persona no esté obligada por la ley a tolerar al que es diferente, sino que lo hace voluntariamente y, por último, aparece la característica del que teniendo cómo combatir esa diferencia se niega a hacerlo.

La tolerancia es la columna vertebral que garantiza la función interactiva de la democracia moderna. La educación de los ciudadanos debe orientarse hacia la enseñanza del conocimiento y las técnicas necesarias para llevar una vida basada en la tolerancia y la aceptación de los mismos derechos para todos. (Weidenfeld, 2002, p. 98)

Sin embargo, la educación en Colombia no ha sido la mejor aliada en educar para la tolerancia. Esto se debe a que lo que se enseña nada tiene que ver con lo que necesita en el país. Se ha privilegiado, en términos educativos, valores como la obediencia y los saberes, y los cursos que se enseñan son los que hemos construido para explicar lo que hay en el mundo. Se forma al ser humano de acuerdo con lo que se cree se necesita de él, pero no se forma según lo que él necesita: «El hábito de señalar la escuela como correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales con la condescendiente minusvaloración del papel social de maestras y maestros» (Savater, 1997, p. 8). El problema fundamental del hombre es que no sabe de dónde viene y no tiene la más remota idea para dónde va. Todo lo que construimos como tentativas de respuesta son parciales; quienes creen que el mundo y las cosas que hay en él son creación de Dios se definen a sí mismos como teocráticos, otros consideran que es la evolución, otros ven la vida desde la óptica del pragmatismo. Cada visión tiene sus propios potenciales y límites, pero es una pluralidad donde se encuentra lo más rico de la vida.

#### 1.4. El problema de la educación en Colombia

El mito de la caverna de Platón cuenta que en este lugar se encontraba un grupo de hombres que estaban allí desde su nacimiento encadenados observando, hacia una de las paredes de la caverna, unas imágenes que eran manipuladas por otros hombres que estaban fuera de ella. Para los prisioneros las sombras eran la única referencia del mundo exterior, esas sombras eran su realidad. Uno de los hombres logra salir de la caverna y puede ver la realidad por fuera de ella; en este punto se puede pensar que acostumbrarse al exterior puede generar mucho miedo. ¿Esta persona podrá entender la realidad tal cuál es?, ¿comprenderá que las sombras que vio la caverna son solo sombras? La visión unidireccional de la vida la empobrece, crea unas sombras que finalmente no permiten ni siquiera reconocer la realidad que defienden: esto es lo que ha sucedido en el mundo contemporáneo con la visión que

tenemos de la realidad. «La principal tendencia del Positivismo es la de reducir la vasta y compleja realidad universal a un discurso utilitario que solo acepta lo lógicamente demostrable, lo que puede ser calculado, medido, claramente explicado en su origen, y que puede expresarse en fórmulas racionales» (Ospina, 1997, p. 14).

Hoy todo el mundo reconoce la importancia de la educación, más allá de las diferencias en los modelos educativos, en la pedagogía que se utiliza. La educación se inspira en un ideal de escuela común, pero ¿hasta qué punto la universidad sí cumple con este propósito? El hecho es que muchos estudiantes llegan a la universidad con serias dificultades en las competencias lógico-matemáticas, lectoescritura, entre otras. El conocimiento adquirido no es proporcional al tiempo que el estudiante pasó en la formación de básica primaria y secundaria. Muchas veces esta problemática se traslada al estudiante al señalar alguna dificultad para que este pueda adquirir dicho conocimiento, pero pocas veces se cuestiona el sistema de educación. ¿Cuál es la concepción que se tiene de la educación?

Una educación que transmite el saber en el mismo proceso con que refuerza las resistencias al pensamiento produce uno de los logros más nefastos de nuestra civilización: el experto y el científico que hacen aportes y que, fuera del campo de su especialidad, son las ovejas más mansas del rebaño, se atienen a las ideas y valores dominantes, y conservan incontaminadas por su saber, las más extravagantes creencias con tal de que sean lo suficientemente tradicionales y colectivas, como para que no les planteen problemas en su medio. (Zuleta, 2017, p. 64)

Como una realidad incuestionable se entiende que para muchos niños y jóvenes su proceso educativo se convierte en un espacio poco motivante que escasamente o nada dialoga con la vida de ellos, a fuerza de que define la calidad de la persona con escalas cuantitativas o cualitativas. Lo curioso es que la educación en algún momento fue un logro maravilloso para la humanidad, pero la formación en el siglo XIX y XX tenía como propósito instruir los futuros obreros de las nacientes empresas, los ciudadanos de un régimen político. La escuela nació en un mundo positivista regido por una economía que comenzaba a ser industrial; por ende, buscaban los mejores resultados con la menor inversión posible, aplicando fórmulas precisas se daban cuenta de la necesidad de formar trabajadores, de ahí que fueran los empresarios que financiaran desde el comienzo al sector educativo. Esto se complementó con teorías del manejo de la conducta que comenzaban a pulular a comienzos del siglo XX, y lo más llamativo es que los primeros Estados en aceptar estos modelos luego fueron focos de xenofobia y nacionalismo extremos.

El siglo XX ha sido una centuria de cambios, de conflictos, de avances, de progreso científico, tecnológico, social y educativo. En el plano educativo se realizaron importantes reformas y se universalizó la educación pública. Las políticas educativas, el desarrollo institucional de la educación, las reformas de enseñanza, los movimientos pedagógicos y culturales aportaron otros enfoques educativos. (González Pérez, 2018, p. 15)

La educación de un niño se podía equiparar a la manufactura de un producto. La escuela partió de la premisa que los niños están vacíos y en consecuencia su individualidad puede ser cambiada, de manera que se comenzó a separar a los niños por grados, en cada etapa se trabajaba sobre determinados contenidos y para esto se colocaba a unos expertos que debían garantizar que esa persona alcanzara tales conocimientos, así, los estudiantes poco a poco se fueron convirtiendo en números y estadísticas. Los grupos homogéneos, prisiones, fábricas y escuelas funcionan de forma muy parecida, priorizamos las reglas que tienen como propósito el control social, en suma, la escuela debía entregar a la sociedad ciudadanos obedientes, consumistas y eficaces.

La educación es producto del ser humano y de la cultura, y el resultado de la acción que se descubre por anticipado en los fines que se diseñan y se proponen. Los fines controlan, prejuzgan, predicen y definen el efecto de la educación, antes de que éste ocurra. El fin es una elaboración abstracta de la razón, comúnmente integrado a propósitos políticos, ideológicos, religiosos, científicos, tecnológicos, industriales, comerciales, económicos. (León, 2012, p. 5)

Formamos replicadores de la verdad y no buscadores de la verdad. La curiosidad del niño va desapareciendo hasta el punto de que siendo adulto difícilmente toma un libro entre sus manos para indagar por las ideas previas o para confrontar los pensamientos de otros.

Escuela no es sinónimo de educación, la educación es el territorio donde todo sucede. Allí hay un desencuentro entre lo que se enseña y lo que vive cada persona según la etapa de la vida en la cual se encuentra, pero esa capacidad perceptiva que tiene la vamos cambiando por contenidos temáticos. Lo curioso es que se puede vivir sin saber factorización, pero no se puede vivir sin inteligencia emocional. ¿Cuál es el entorno en el cual crecen nuestros niños? Sin lugar a duda el aspecto más importante es el de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las TIC no son sólo una red a la que se suman los individuos, sino que actúan como tecnologías sociales cuyo perfeccionamiento depende tanto de la diversidad de sus funciones (sociales, políticas, cognitivas, económicas, etc.) como de la flexibilidad con que se adaptan a nuestra diversidad funcional (a nuestros ciclos de la vida: desde la infancia hasta la vejez, nuestra cambiante y oscilante motricidad o nuestros umbrales de percepción audiovisual). (González-Navarro, 2009, p. 148)

Llenamos de información a las personas porque otros consideraron que era necesaria. Lo más paradójico es que la forma en que se introduce la información no motiva a nadie, se aprende por repetición, pero casi nunca hay una evaluación de la comprensión. El aprendizaje profundo está basado en la voluntad y el interés, aprender va mucho más allá de relacionar conceptos, implica un profundo proceso donde se crean relaciones con el entorno y su desarrollo.

Comprender es siempre una forma de apropiación bajo los supuestos de esas estructuras de prejuicios que el sujeto que comprende pone frente a aquello que quiere entender. Entender esto



significa entender hermenéuticamente la comprensión y, al mismo tiempo, el fin de toda teoría ingenua sobre la comprensión. (Gadamer, 2004, p. 18)

El conocimiento anteriormente se encontraba solo en los libros y las universidades, en cambio hoy se tiene libre acceso a la información bien sea por bibliotecas virtuales, bases de datos, entre otros, hecho que facilita la construcción colectiva del conocimiento, al lograr que este mismo esté al alcance de todos. El ser humano aprende de lo que hace, luego, sobreviene el proceso cognitivo de lo que está haciendo, lo que muestra una relación permanente entre la experiencia y la cognición.

El aprender es un proceso permanente de cambios dados en el devenir histórico, en nuestra historia individual, el aprendizaje puede ser concebido como un proceso activo, personal, de construcción y reconstrucción de conocimientos, de descubrimientos del sentido personal y de la significación vital que tiene ese conocimiento (Molerio Pérez *et al.*, 2007, p. 4)

Sin embargo, es muy particular porque los sistemas evaluativos castigan el error en el proceso de aprendizaje, pero la ciencia avanza en la medida que se reconoce el error permitiendo de esta forma el desarrollo científico, el error es el que permite al científico avanzar. La ciencia se enfoca en la pregunta, mientras que la escuela está enfocada en la respuesta.

En la medida que las personas avanzan en su proceso de institucionalización educativa se van familiarizando con los motivadores externos —como puede ser el reconocimiento, el dinero o incluso el poder— para alcanzar los objetivos puestos, en este caso en una universidad. Difícilmente podemos entender que alguien realice algo sin interés más que el propio placer del proceso, aunque insistentemente se habla de la vocación, pero puede suceder que la motivación no esté ni en el objetivo ni en el resultado. Lamentablemente puede llegar a suceder que en esta fase el formador solo esté viendo el objetivo o el resultado y no esté viendo la persona que está en ese proceso de aprendizaje. Los estudiantes aprenden interactuando en la mayoría de las ocasiones a través de un currículum; esto ha llevado a un equívoco y es pensar que el estudiante progresa según está planteado el programa. La escolarización es lineal, sin embargo, los contenidos curriculares no son suficientes, hay que garantizar un entorno adecuado comenzando desde el amor, el entendimiento, la aceptación y el respeto: «La falta de respeto es la fuente principal de errores filosóficos. Si es un fundamento necesario para cualquier conocimiento auténtico y adecuado, es aún más indispensable para una captación y comprensión de los valores» (Von Hildebrand, 2004, p. 222). Cabe insistir que es curioso que se eduque muchas veces desde el temor y las amenazas que se les imponen a los estudiantes.

La educación fundamentada en los premios y castigos opera manipulando las necesidades básicas del estudiante. Cuando no se recibe al amor, la protección o el reconocimiento, la persona hace lo posible por obtenerlos y genera una serie de comportamientos que se esperan de ella y le garantizan la sobrevivencia. En este punto, ya el ser humano ha sido condicionado, la consecuencia es que esa persona no estudia para aprender, no trabaja por placer, ni para realizarse, lo hace porque, si no, pierde la

seguridad; todo lo que hace es estar controlado por el miedo. «El miedo a los desaciertos, más conocido como nervios; es una emoción que Manosalva cataloga como natural, humana, o biológica, y que le ha servido para prepararse a través de planes de contingencia para lo que pueda suceder» (Garzón Arcos et al., 2013, p. 316).

Hay una tendencia homogeneizante en la institución educativa que no solo dice qué se tiene que aprender, sino cuáles deben ser los comportamientos y conductas de los estudiantes. La diversidad rescata la originalidad de cada ser humano y somos originales también como cultura, como sociedad, sin embargo, esas diferencias muchas veces las tratamos con rótulos o incluso con diagnósticos psicológicos y psiquiátricos. ¿Será que en algunas ocasiones se puede llegar a confundir esa diversidad con algún tipo de enfermedad?

Al parecer creemos que educar es decirle al otro qué hacer y cómo hacerlo. Son pocos los escenarios donde el estudiante decide por cuenta propia, por tanto, habría que sembrar en el alumno la idea de que él es la autoridad en su propia vida, de forma contraria la institución educativa es disciplinar y esta disciplina propende porque el estudiante se comporte como los demás quieren que se comporte, aunque en realidad la disciplina es el aprendizaje de la conducta.

La autonomía, como principio, implica entonces una gran responsabilidad. Primero, frente al saber: tomar una decisión exige conocer las opciones de una situación en un despliegue de causas y de consecuencias para cada una de las opciones; no se es independiente porque uno se abstraiga del mundo sino porque se lo conoce. Todo acto autónomo es, pues, un acto deliberado, responsable, con conocimiento, y da cuenta de la libertad de la persona. (Mazo Álvarez, 2012, p. 127)

### 1.5. ¿Qué pasa cuando se llega a la universidad?

Como ya se había mencionado, la universidad permite contener diferentes visiones de país, allí confluyen personas de diferentes etnias, clases sociales, ideologías políticas, creencias religiosas, entre otras. El estudiante universitario se ve en la necesidad de ampliar su cosmovisión, debe incluir la visión del otro, de tal suerte que su visión del mundo es redefinida por la visión del otro; esto enriquece la universalidad del conocimiento, que es la definición clásica de universidad.

Los sistemas educativos en América Latina han experimentado un proceso de transformación y adaptación de los currículos de acuerdo a las demandas actuales de la globalización a nivel mundial. Estas transformaciones han puesto de manifiesto la necesidad de la universalidad del conocimiento como derecho de los individuos de una sociedad. (Játem Laguado, 2017, p. 37)

En nuestro país se mantiene una inversión de los valores, lo cual nos lleva a leer la realidad en muchas situaciones de forma equívoca. Como muestra tenemos lo que sucede en términos de género cuando juzgamos la misma conducta de forma distinta dependiendo de si lo realiza una mujer o le damos otro valor si lo realiza un hombre. Hay una antilógica al orden, por ejemplo, lo sucedido con

la revictimización de las víctimas: «la revictimización es aquel flagelo injustificado por el cual una víctima legal y reglamentariamente reconocida por los órganos estatales competentes, es puesta nuevamente en situación de desigualdad, generando que se produzca una reincidencia en la vulneración a sus derechos» (Ayala Maldonado, 2017, p. 3). Por otro lado, en esa misma antilógica se puede observar que se nombran funcionarios públicos para rendirles pleitesía, desconociendo que estos funcionarios están allí para servir al público.

Son servidores públicos los miembros de las corporaciones públicas, los empleados y trabajadores del Estado y de sus entidades descentralizadas territorialmente y por servicios. Los servidores públicos están al servicio del Estado y de la comunidad; ejercerán sus funciones en la forma prevista por la Constitución, la ley y el reglamento. (Const., Artículo 123)

En un Estado social de derecho el ciudadano es soberano, sin embargo, permite que violen hasta sus derechos fundamentales y las personas siempre están a la espera de que otro sea quien arregle las cosas. Lo más indignante no es que existan personas que estén convencidas de que los demás deben rendirle tributo, lo increíble es que haya personas convencidas de que deben rendirle tributo a otro ser humano; esto se debe a que no tenemos una conciencia colectiva, somos profundamente individualistas.

La complejidad de los conflictos y los desacuerdos, la pluralidad de los puntos de vista y de culturas, indican que la única forma de convivir en paz, sin violencias ni dominaciones de unos sobre otros, es fomentando sociedades abiertas y no comunidades intransitables por quienes no pertenecen a ellas (Camps, 1993, p. 16)

¿Será posible que las soluciones a la situación que vivimos lleguen de las personas que las han creado? Es una franja muy pequeña la que se ha apoderado del país, el Estado existe para cobrar impuestos, valorización, pero no existe para garantizar la seguridad, la posibilidad de un empleo digno o la seguridad social. «El Estado colombiano es un Estado absolutamente antipopular, señorial, opresivo y mezquino, hecho para mantener a las grandes mayorías de la población en la postración y en la indignidad. No hay en él ni grandeza ni verdadero espíritu nacional» (Ospina, 1997, p. 8).

Una de las consecuencias de esa falta de liderazgo de nuestra clase dirigente es que nuestra identidad es muy débil o en muchos casos inexistente,

se trata de una sociedad excluyente y fragmentada que no ha logrado cohesionar al conjunto de los ciudadanos en torno de un proyecto colectivo, de un modelo de desarrollo que no ha incorporado productivamente a gran parte de la población en la vida social y económica de la nación. (Garay, 2002, p. 27)

Quizás uno de los retos más grandes es vencer la polarización en que siempre ha estado sumida la sociedad colombiana, desde el origen de nuestra nación cuando la disputa era entre centralistas y

federalistas generando las guerras civiles del siglo xix; un siglo más tarde fue entre liberales y conservadores inundando el país de sangre nuevamente hasta el nefasto frente nacional; ahora, se habla de uribistas y antiuribistas, donde cada uno se vende como el salvador de la patria y para esto pulverizan su contraparte sembrando odio e intolerancia. Ya lo señalaba en poeta Benedetti (s.f): «De dos peligros debe cuidarse el hombre nuevo: de la derecha cuando es diestra, de la izquierda cuando es siniestra» (párr. 1), esa misma polarización se ha observado en el campo de lo religioso desde los cristianos y paganos en la época romana, incluso, hasta en el terreno de lo deportivo se observa este fenómeno de creer que la única opción valedera es la que cada uno ha elegido, de tal suerte que no basta con ser hincha de un equipo, sino que hay que odiar al rival de patio del equipo por el que no se profiere simpatía.

Lamentablemente los medios de comunicación, las redes sociales, entre otros, se han encargado de polarizar aún más el país en discusiones que nos alejan de los problemas de fondo, «los grandes medios de comunicación colombianos han sido un actor determinante para crear una imagen distorsionada de la realidad» (Nikolayeva, 2014, p. 171); en esa misma línea las redes sociales incluso se han convertido en un espacio de permanente debate, ya que si bien es cierto que han dinamizado la información presentando puntos de vista alternativos a otros niveles, también presentan serios cuestionamientos.

Para comenzar se debe hablar de la adicción de las nuevas generaciones a estos dispositivos tecnológicos.

En los últimos años se ha investigado el uso del Internet, incluyendo cuestiones relacionadas con problemáticas sobre su uso, entre ellas la denominada adicción a Internet Se ha asociado con la pérdida de control, una reducción de actividad física, privación del sueño, mentir sobre su uso, focalización atencional, impedimento de diversificar tiempo, descuido y pérdida de interés, ansiedad e irritación por permanecer conectado y la producción de un flujo de transrealidad. (Jasso Medrano *et al.*, 2017, p. 2833)

Por otro lado, con la misma facilidad que se informa también se desinforma a las personas, especialmente, las más jóvenes. El robo de la información se ha convertido en uno de los temas más neurálgicos en la actualidad, y plataformas como Facebook, YouTube, Twitter se han visto involucrados en estos escándalos.

Las acciones de Facebook cayeron el lunes cerca de un 7 % tras la publicación de una serie de investigaciones periodísticas que afirman que la consultora Cambridge Analytica adquirió de forma indebida información de 50 millones de usuarios de la red social en Estados Unidos. De acuerdo con los reportes publicados durante el fin de semana por los diarios *The New York Times* y *The Observer*, esos datos privados fueron luego utilizados para manipular psicológicamente a los votantes en las elecciones de EE.UU. de 2016, donde Donald Trump resultó electo presidente. (BBC Mundo, 2018)

El hecho es que si el cliente no paga por un producto es porque él es el producto. Estas empresas le venden la atención de los espectadores a sus anunciantes, el producto que realmente se vende es el cambio en nuestro comportamiento, es el cambio en lo que haces, lo que piensas, es así como Lasswell formuló la teoría de la aguja hipodérmica.

De acuerdo con esa perspectiva, este primer modelo, correspondiente a las décadas del 20 y el 30 del siglo pasado, postulaba que los medios de comunicación poseen efectos poderosos y directos sobre los modos cómo se comportan y piensan los individuos. También conocida como teoría de la «bala mágica» o de la «correa de transmisión estadounidense». (Cerruti, 2019, p. 196)

Que sirva para la manipulación de la información y la participación decisiva de las personas es una situación problemática, los medios de comunicación ponen a pensar a las personas lo que ellos quieren que piensen. Hoy la información es una maravillosa fuente de poder, cualquier negocio busca la certeza para saber qué ofrece y cómo lo ofrece y para esto se necesita mucha información; a esto se le conoce como el capitalismo de vigilancia, todo lo que las personas hacen en internet es monitoreado y registrado cuidadosamente, tienen mucha información de toda la humanidad y en ella estamos incluidos.

De ahí que pueda afirmarse, nuestra privacidad se ha convertido en la nueva forma de hacer negocios, es decir, «*Data is the New Oil*». Toda vez que la información personal que circulan en Internet y en las redes sociales, incluso, por el uso de celulares inteligentes o los sistemas de geolocalización, etc., conforman una extensión de nuestra propia vida, de nuestra propia privacidad. (García González, 2013, p. 12)

Se ha creado en las últimas décadas una generación de personas que están interconectadas. La pregunta es ¿quién está haciendo posible la conectividad?, ¿qué beneficios se obtienen de tener a las personas conectadas? Cada vez las personas pasan más tiempo conectadas a estas redes sociales, se identifican los gustos de los consumidores, sus preferencias y sus vicios, con el fin de perfilar cada vez mejor al cliente y bombardearlo con una serie de productos acordes a sus necesidades, apoyados en teorías psicológicas y de mercadeo, es la explotación de la vulnerabilidad de la condición humana. Al comienzo la tecnología producía herramientas, pero hoy en día produce adicción y manipulación. Las redes sociales no son una herramienta que espera ser usada, tiene sus propios objetivos y medios para conseguirlo.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están llamadas a facilitarnos la vida, pero también pueden complicárnosla. En algunas circunstancias, que afectan sobre todo a adolescentes, Internet y los recursos tecnológicos pueden convertirse en un fin y no en un medio. Si hay una obsesión enfermiza por adquirir la última novedad tecnológica (por ejemplo, en móviles o en soportes de música) o las TIC se transforman en el instrumento prioritario de placer, el ansia por estar a la última puede enmascarar necesidades más poderosas. (Echeburúa, 2010, p. 92)

Su uso produce descargas de adrenalina en el sistema nervioso, motivo por el cual se vuelven altamente adictivas, asimismo, por el alto flujo de participación de otras personas se convirtió en el lugar para reafirmar la aceptación o rechazo por parte de estas. Hay estudios que evidencian que las generaciones que crecieron con redes sociales tienen una mayor tendencia a tener problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad, son menos osados para asumir retos y, a su vez, se han incrementado los riesgos de suicidio en el mundo entero.

Una investigación realizada por la Royal Society of Public Health y la Universidad de Cambridge, comprende los efectos en el bienestar mental de los jóvenes que pasan más de dos horas en éstas, encontrando que son propensos a desarrollar problemas de salud mental incluyendo trastornos psicológicos (síntomas de ansiedad y depresión). (Barrón-Colin y Mejía Alvarado, 2021, p. 31)

El hecho es que cuando se navega en las redes sociales, estas le brindan a cada persona su propia realidad según el lugar donde se encuentre y sus búsquedas previas. Se consumen verdades que otro elabora y el consumidor las perfila y termina creyendo que esa es la única verdad. Se juzga a los demás porque con la información que hay no se comprende cómo pueden pensar así y lo que no se sabe es que los otros no tienen acceso a la misma información. Esto ha llevado a que las redes sociales sean las primeras responsables de la polarización en que vivimos. Como ejemplo aparecen campañas políticas que se llevan a cabo principalmente en las redes sociales, hasta llegar al punto de que un país pueda manipular a otro sin invadir sus fronteras. Ya no se trata de votar por alguien, sino de crear caos concibiendo dos bandos que no quieren escucharse, nos hemos convertido en una sociedad que está profundamente dividida porque creemos que el otro está equivocado. «Las sociedades con mayores niveles de polarización tienen más probabilidades de enfrentar conflictos sociales, tipo guerra civil, y que una comprensión sistemática del concepto de polarización puede ayudar a diseñar y evaluar políticas públicas que atenúen o solucionen estos conflictos» (Cárdenas, 2010, p. 253).

En esta sociedad sin proyecto nacional, profundamente herida por conflictos que llevan décadas entre nosotros, con niveles de corrupción que son de los más altos del mundo entero, profundamente polarizada en todos los niveles, con deudas históricas con gran parte de su población, en esta realidad nacional es que los jóvenes comienzan su vida universitaria. La universalidad del conocimiento se abre ante las puertas de los estudiantes universitarios, quizás es el modelo de negocio el que hay que revisar, ya que es al mismo tiempo utopía y distopía. Nadie quiere perder las cosas maravillosas que se han adquirido, los privilegios y las oportunidades, pero lo que está en juego es la libertad humana y la democracia. Nos preguntamos, entonces, ¿hasta cuándo seguiremos legitimando las atrocidades que benefician a una minoría y que van en detrimento de la gran mayoría? La universidad no solo es el espacio para la formación profesional de las nuevas generaciones, es también el espacio para la formación ciudadana, la salida es la participación democrática ajustada a las normas de convivencia ciudadana.

## REFERENCIAS

- Almonacid González, W. (2017). Colombia: el paradigma existencial de la violencia. (*pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*, 17(17), 68-77. <https://doi.org/10.17227/ppo.num17-4405>
- Arias Gómez, D. H. y Ruiz Silva, A. (2016). La identificación con la nación propia de maestros en formación en una universidad pública de Bogotá. *Pedagogía y Saberes*, (45), 65-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys65.78>
- Ayala Maldonado, K. R. y Leguizamon Huertas, L. V. (2017). *Revictimización de los líderes sociales y víctimas del conflicto armado con ocasión a la ley 1448 de 2011*. [Trabajo de especialización, Universidad Santo Tomás].
- Barrón-Colin, M. y Mejía-Alvarado, C. A. (2021). Redes sociales y salud mental: vivencias digitales de alumnos de la FESI UNAM. *Cuid.Arte*, 10(19), 1-14. <http://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.19.78044>
- BBC Mundo. (20 de marzo de 2018). 5 claves para entender el escándalo de Cambridge Analytica que hizo que Facebook perdiera 37.000 millones en un día. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43472797>
- Beneddetti, M. (s.f). Frases de Mario Benedetti. *KalimaQuotes*. <https://www.kalimaquotes.com/es/quotes/142451/de-dos-peligros-debe>
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Ed. Crítica.
- Cárdenas, E. (2010). Polarización y conflicto social. *Revista De Economía Institucional*, 13(24), 253-270. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/2848>
- Cerruti, P. (2019). Comunicación, política y poder: Una reconsideración de la obra de Harold Lasswell. *Austral Comunicación*, 8(2), 191-220. <https://doi.org/10.26422/aucom.2019.0802.cer>
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Rev. chil. pediatr*, 73(6), 563-565. <https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/1908>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 13 de julio de 1991 (Colombia).
- Daniels, A. (2019). *La historia de las universidades es la historia de la lucha por la libertad*. RedUni. Cedisi. <https://elucabista.com/wp-content/uploads/2019/06/Historia-de-las-universidades-05.04-Final.pdf>
- Duarte Duarte, J. y Jurado, J. C. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 63-81. <https://doi.org/10.17227/01203916.7571>
- Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96. <http://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Faúndez, H. (1999). *Sistema Interamericana de Protección de los Derechos Humanos. Aspectos institucionales y procesales* (2da. ed.). Editorial Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Gadamer, H. G. (2004). *Hermenéutica de la modernidad: conversaciones con Silvio Vietta*. Editorial Trotta.
- Garay, L. J. (2002). Repensar a Colombia hacia un nuevo contrato social. Tercer Mundo Editores.
- García González, A. (2013). La privacidad y los datos personales en la red. Observatorio iberoamericano de protección de datos. [https://www.researchgate.net/profile/Aristeo-Garcia/publication/281976434\\_La\\_privacidad\\_y\\_los\\_datos\\_personales\\_en\\_la\\_Red/links/56008dcf08ae07629e52aef7/La-privacidad-y-los-datos-personales-en-la-Red.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Aristeo-Garcia/publication/281976434_La_privacidad_y_los_datos_personales_en_la_Red/links/56008dcf08ae07629e52aef7/La-privacidad-y-los-datos-personales-en-la-Red.pdf)

- Garzón Arcos, M. R., Botina Paz, M. F., Salazar Benavides, J. y Ríos Patiño, A. G. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 307-319. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.385.2013>
- Giraldo de López, M. y Pereira de Homes, L. (2011). La Universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. SABER. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 62-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445010>
- Glover, J. (2003). Naciones, identidad y conflicto. En J. Glover, A. Margalit, R. McKim, C. Taylor y M. Walzer, *Naciones, identidad y conflicto. Una reflexión sobre los imaginarios del nacionalismo* (p. 27-52). Editorial Gedisa.
- González Pérez, T. (2018). La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas. *Historia Caribe*, 13(33), 15-20. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.2>
- Jasso Medrano, J., López Rosales, F. y Díaz Loving, R. (2018). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta De Investigación Psicológica*, 7(3), 2833-2838. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.11.001>
- Játem Laguado, M. F. (2017). La universalidad y producción del conocimiento: una mirada desde las políticas educativas en Venezuela. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. 3(4), 36-45. <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2018/02/RIIFEDUC-Oct-Dic-2017-Completa.pdf#page=36>
- Kalmanovitz Krauter, S. (2008). *Consecuencias económicas del proceso de Independencia en Colombia*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- León, A. R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23),4-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70925416001>
- Marcuschamer Stavchansky, E. (2008) La posmodernidad, cultura y vocación. *Medicina universitaria*, 10(41), 248-254. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/8527>
- Maritain, J. (1920). *Introducción a la Filosofía*. Ed. Club de lectores Rivadavia.
- Mazo Álvarez, H. M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1),115-132. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/880>
- Molerio Pérez, O., Otero Ramos, I. y Nieves Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4432244>
- Moncada, J. S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 57(137), 131-147. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/1491>
- Mondolfo, A. (1964). Origen de las Universidades. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3(5).
- Navarrete Cazales, Z. (2020). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 63(57), 5-16. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2013.57.250>
- González-Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: Desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, (33), 141-148. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-005>
- Nikolayeva, A. (2014). Medios de comunicación en Colombia y el deshielo sobre el conflicto. *Revista Kavilando*, 6(2), 170-178. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/65>
- Ospina, W. (1997). ¿Dónde está la franja amarilla? Editorial Norma.



- Plata Caviedes, J. C. (2016). ¿Polarización? Posiciones ideológicas durante la campaña presidencial colombiana en 2014. *Colombia Internacional*, (87), 199-215. <https://doi.org/10.7440/colombiaint87.2016.08>
- Quintero Álvarez, L. (4 de agosto de 2018). El facilismo colombiano. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/el-facilismo-colombiano-LE9107926>
- Ramos Ruiz, Y. y Parra Ramírez, A. (2017). Programa «Ser pilo paga» en el marco de la educación superior en Colombia. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(14), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.vi14.205>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial norma.
- Torres Victoria, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 83-92. <https://doi.org/10.15359/ree.12-1.6>
- Von Hildebrand, D. (2009). La importancia del respeto en la educación. *Educación Y Educadores*, 7, 221–228. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/557>
- Weidenfeld, H. W. (2022). Constructive Conflicts: Tolerance Learning as the Basis for Democracy. *Prospects*, 32, 95-102. <https://doi.org/10.1023/A:1019708813141>
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia. [http://kimera.com/data/redlocal/ver\\_demos/RLBVF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/elogia\\_de\\_la\\_dificultad\\_bbcc\\_libro\\_pdf\\_69.pdf](http://kimera.com/data/redlocal/ver_demos/RLBVF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/elogia_de_la_dificultad_bbcc_libro_pdf_69.pdf)

## CAPÍTULO 2

# Perspectivas del pensamiento crítico y sus implicaciones en el estudiante universitario

**Fernando Antonio Zapata Muriel**  
**María Mercedes Villamil Gallego**

*El pensamiento crítico es necesario para desarrollarnos como personas.*

Pasteur

### **RESUMEN**

El objetivo del capítulo es reflexionar frente a la importancia y promoción del pensamiento crítico en la universidad hoy. Para ello, se utilizó el enfoque hermenéutico interpretativo propuesto por Gadamer. Con este se buscó dar sentido a la bibliografía científica revisada, posibilitando una comprensión de esta mediante una actitud abierta y flexible (Aguilar, 2004). Dicho enfoque implica un proceso dialéctico en el cual el investigador navega entre las partes y el todo del texto para lograr una comprensión adecuada de este. Para el análisis se parte de tres categorías clave: *pensamiento crítico, universidad y necesidad*. Los investigadores infieren la necesidad e importancia de promover el pensamiento crítico en la universidad y proponen algunas estrategias para ello; como conclusión, su implementación es fundamental si se pretende formar integralmente al profesional de hoy con espíritu crítico, capaz de cuestionar realidades y generar alternativas.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, razonamiento, universidad, necesidad, investigación, cognición, desarrollo mental.

## 2.1. El pensar como capacidad humana

Este estudio estuvo guiado por el método hermenéutico, partiendo de un principio: la interpretación se funda en la intelección y esta no surge de aquella (Heidegger, 1963), además, retoma a Gadamer con su círculo hermenéutico, para dar razón de aspectos generales suscitando novedosas retroalimentaciones con este recurso explícito, dialógico y explicativo, se busca, asimismo, conectar tradición e interpretación; de esta manera, un texto (*textus*: tejido) se puede interpretar como parte de una totalidad que adviene, fruto de una tradición, condicionando muchas veces su comprensión que se alcanza por una fusión de horizontes. En palabras de Sánchez Meca (2008): «El objeto de la comprensión no es ningún significado objetivado, sino un lenguaje en el que el pasado nos habla como un tú» (p. 9). A su vez, el pasado se reinterpreta constantemente proyectando en torno a él un horizonte histórico, el horizonte del presente que el lenguaje resume (Gadamer, 1977).

El pensar como capacidad humana involucra la mente, el raciocinio, al ser humano en su relación consigo mismo y en su percepción respecto a la otredad. En estas relaciones el hombre elabora conceptos, juicios, premisas, silogismos, como también, preguntas, prejuicios, inferencias, conclusiones, entre otros. Para Jara (2012) el pensamiento es un reflejo de la realidad, pero también del sentir. Morin (2000) refiere que el pensamiento requiere considerar aquello de lo que se ha separado y propone tres principios para reformarlo: el autorreproductivo, en el cual no hay causalidad lineal; el dialógico, que incorpora las diversas verdades incluyendo las contradictorias; y el hologramático, el cual involucra la totalidad. La totalidad ha sido un principio desarrollado por la teoría de sistemas que consiste en mirar el conjunto bajo una perspectiva global que involucra las relaciones y las diversas influencias que pueden darse respectivamente.

Por su parte, el vocablo «crítico» se deriva del latín *criticus* y del griego *κριτικός*, que proviene de *κριτής* (*kritēs*, «juez»), del verbo *κρίνω* (*krinō*, «juzgar»); de este modo, el término implica la capacidad de discernir, separar, o cribar, así el pensador crítico es capaz de separar lo bueno de lo malo, lo blanco de lo negro, lo real de lo imaginario, lo ficticio de lo mítico, entre otros. García-Duque (2020), frente a la crítica, expresa que pueden darse dos orientaciones: primero, darse un sentido crítico cuando se percibe lo negativo de una conducta o un camino determinado y, la segunda mirada, es ver la crítica como una evaluación rigurosa que implica revisar falencias y emplear esfuerzos. En esta segunda crítica es fundamental el carácter dialógico y dinámico. Núñez-Lira *et al.* (2020) señalan que la persona crítica respeta las ideas de otros y las razones desde una perspectiva ética.

## 2.2. Introducción al pensamiento crítico

Se dice que el pensamiento crítico (PC) tiene sus raíces en la antigua Grecia. Allí los presocráticos como Tales de Mileto, Heráclito, de Éfeso y, posteriormente, Sócrates y las diversas escuelas filosóficas: platónicas, aristotélicas, estoicas, epicúreas, entre otras, abordaban las ideas desde multiplicidad de perspectivas. En el Imperio romano, cabe destacar a filósofos como Lucrecio y Séneca, este último descubrió la conciencia y la voluntad, además de afirmar que era distinta del conocimiento y se distinguía por su prudencia y sabiduría (Mendoza Guerrero, 2015).

Con el cristianismo hay un cambio de mentalidad, la teología es en su mayor parte el nombre de la filosofía; surge una nueva civilización y hay un oscurantismo del pc y hasta del evangelio de Jesucristo. Por su parte la filosofía moderna no consiguió instaurar grandes hitos o acontecimientos que marcaran pauta, más allá de intentos puntuales como los de Kant y Popper (Marciales, 2003). Es a partir del siglo xx cuando se retoma el estudio más profundamente del pc. Algunos autores refieren que, si bien el pc hizo parte de los diferentes procesos de la humanidad, es desde 1980 que se le ha dado especial énfasis, al revisarlo a la luz de la educación (Mendoza Guerrero, 2015).

Hoy es posible asentir que el pc es una competencia, habilidad o talento que el ser humano puede adquirir, desarrollar, interiorizar y promover en todos los actos de la vida. De este modo, el pensador crítico se compromete íntegramente, con todo su ser, manifestando coherencia entre su pensar, sentir, actuar y su modo de convivir en sociedad. Partiendo de una inferencia: el individuo es producto de sus pensamientos (el hombre es lo que piensa), el término pc podría descomponerse, mucho más cuando se reconocen los distintos elementos que constituyen el pensamiento, según Paul y Elder (2003), allí se encuentran: puntos de vista, propósitos, preguntas, inferencias, supuestos, conceptos, implicaciones, interpretaciones, información en torno a datos o hechos, entre otros.

Cuando se nombra el adjetivo «crítico», se parte de una actitud o espíritu personal emancipatorio que se fundamenta en varias realidades: la primera la enuncian Paul y Elder (2003) al aseverar que «mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado» (p. 5). Un tipo de pensamiento así incapacita al estudiante universitario para profundizar en torno a su ser y quehacer, para dar cabida a otros puntos de vista, manejar un pensamiento interdisciplinario o transdisciplinario, para establecer diálogos académicos más productivos, respetuosos, coherentes, que permitan llegar a acuerdos intersubjetivos, en pro del desarrollo social.

Adicional a ello, Fancione (1998) refiere que el pc es un elemento potencializador en la vida personal, a través de la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia. Vincula, además, la razón, la persistencia, la flexibilidad y la buena información. Es decir, en el pc no solo se habla de la percepción de realidades, sino también de una revisión minuciosa, nuevas hipótesis, la comparación, contrastación y, a la par, la mirada sobre el sí mismo. En la cultura actual, muchas veces se obvia la persistencia, se descartan caminos por la premura del tiempo y, por otra parte, en ocasiones hay estructuras de pensamiento demasiado rígidas que impiden ver nuevas opciones e incluso crear alternativas.

Asimismo, Lipman (1988) relaciona este pensamiento con el fortalecimiento de la sabiduría. A través del pc, se consigue fomentar juicios frente al pensar, hacer o creer del contexto en el cual se desarrolla el ser humano. El pc tiene gran aceptación en el contexto académico, mucho más cuando se reconoce que los criterios constitutivos de su esencia han sido revisados concienzudamente: la capacidad de forjar autonomía y la responsabilidad del pensador crítico con sus ideas y con su sí mismo (coherencia). En este sentido, puede observarse un gran nivel reflexivo e inteligente para la resolución de problemas, la promoción de habilidades cognitivas, la apertura al otro y a lo otro, la capacidad para resolver diversas

situaciones caóticas de la vida, principalmente al generar sospecha en torno a todo texto tangible, fenoménico o escrito y a revisar ideas y evaluarlas (López Aymes, 2012).

De modo similar, Gómez y Botero (2020) consideran que el PC es reflexivo, lógico y participativo, capaz de abordar de manera sistémica diversos cuestionamientos; aún más, el PC, valiéndose entre otros de los estándares intelectuales, somete a juicio el mero acto de pensar (Paul y Elder, 2003) que se puede fundamentar muchas veces en supuestos, opiniones, inferencias o simples deducciones con escasos argumentos. A dichos estándares intelectuales podría añadirse, como sugiere Jara (2012), la capacidad interlógica y multifacética del pensador crítico dada por su idoneidad para valorar la pluralidad de racionalidades sólidas y abiertas, siendo compasivo ante las debilidades de sus exponentes.

Hoy se puede constatar la falta de rigurosidad del universitario en la valoración de argumentos, en el análisis de fuentes, en la falta de comprensión del asunto por fundamentarse en prejuicios o supuestos más que en hechos o datos (Aparicio, 2018). Por ello es importante por parte de la universidad en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la generación de propuestas pedagógicas aptas para el robustecimiento de su capacidad de análisis, interpretación y validación de información ligera (Calle Álvarez, 2014). De este modo, en el proceso formativo en torno al conocimiento de una ciencia, disciplina, o asignatura ha de enseñarse a pensar en principio desde sí misma, y luego desde su conexión con otras ciencias, disciplinas, o materias: se enseña a filosofar filosofando, y a ser científico desde el preguntar cómo se originan y cómo funcionan las cosas (Lipman, 1992); esto con el fin de pensar, y reflexionar, en torno al ser, al conocer, al hacer, al convivir (Delors, 1996). A continuación, en la Tabla 1 se podrán observar los estándares intelectuales con una breve caracterización de cada uno.

**Tabla 1.** Estándares intelectuales

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Estándares intelectuales	Claridad	Parafrasea, comprende conceptos.
	Certeza	Verifica la información, valida la información, analiza las fuentes.
	Relevancia	Identifica la idea principal, la intención del autor.
	Lógica	Analiza la estructura del texto, identifica argumentos.
	Justicia	Tiene en cuenta otros puntos de vista.
	Precisión	Detalla información.
	Profundidad	Identifica la pregunta que originó al texto.
Ampliación	Plantea un punto de vista diferente.	

**Nota.** Tomado de *Estándares intelectuales*, de Machuca Ortiz, 2018, Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 11(1).

Es de este modo como el ser humano, por su capacidad de pensar, reúne una cantidad de elementos, de los cuales pocas veces es consciente, pues en muchos momentos de su vida es el pensamiento automático el que rige su pensar. Por vía contraria, todo pensador crítico vive en conciencia, a sabiendas de que esta es el órgano del sentido, y vive en el presente, quizás por ello es capaz de sobrepasar el modo de pensar natural aplicando dichos estándares intelectuales y cultivando virtudes intelectuales;

estas coadyuvan a ver su compromiso y coherencia entre lo que piensa, siente, dice y manifiesta en la convivencia y diálogo con los demás.

Estas virtudes intelectuales (humildad, imparcialidad, confianza, entereza...) llevarán al estudiante ejercitado en el PC a anteponer la coherencia de su ser a toda propuesta de tipo ideológico, político, religioso, económico, entre otras, que atente contra sus principios y valores éticos. El pensar críticamente ha de conducir al educando universitario a ser más humano, mediante la promoción de habilidades de solución de problemas, el cultivo de una comunicación efectiva y la superación del individualismo, el egocentrismo y el sociocentrismo, entre otros. Tener claridad sobre los estándares intelectuales y las virtudes del pensador crítico, y ejercitarse en la aplicación de estos será clave para el docente y el discente universitario, que deseen aprender a preguntar, a saber, responder, a analizar con recto juicio y con espíritu crítico los diversos contextos sociales y los distintos interrogantes existenciales que la vida en su proceso constructivo va planteando.

La aplicación de estos es fruto inicialmente de un constante entrenamiento en la lectura y comprensión de diversos temas concebidos desde multiplicidad de perspectivas, estos facilitarán una flexibilidad al pensar y al dialogar con otros, una comprensión y respeto por la opinión o postura del otro y hasta una mayor sensibilidad al escucharlo. Los estándares intelectuales universales han de usarse para verificar la calidad y complejidad del pensamiento, a través de argumentos sólidos en torno a un asunto o situación problemática, con el fin de facilitar a los estudiantes el aprendizaje; los docentes han de elaborar preguntas, para indagar como progresan sus estudiantes en el pensar críticamente (Paul y Elder, 2003).

### 2.3. ¿Qué tan difícil es pensar críticamente?

Para el ser humano hoy pensar críticamente no es nada fácil, no obstante, es posible su aprendizaje. La sociedad moderna junto al pensamiento medieval cristiano se han convertido en grandes obstáculos para que el hombre haga del conocimiento y del PC una fuente de auténtica sabiduría, como lo hizo la filosofía en la antigua Grecia. En primer lugar, es posible inferir que el problema no es de hoy, tiene una historia que podría elucidarse primero en Occidente, desde el medioevo: ante la realidad de un pensamiento cristiano doctrinal, moral, prescriptivo, prohibitivo, dogmático y conservador, lejos del anuncio liberador del evangelio de Jesús de Nazaret.

En segundo lugar, la hegemonía del pensamiento moderno fundamentado filosóficamente en el racionalismo cartesiano y el poderío de la ciencia basada en el empirismo baconiano, y cada vez más positivista, guiarían a la sociedad hacia la cultura, la civilización y el llamado progreso, adormeciendo la mente del hombre mediante la disciplina y la uniformidad, en una sociedad eurocentrista.

En tercer lugar, el eurocentrismo que hegemonícamente llamaba civilización a lo europeo y bárbaro a todo lo demás, excluyendo, colonizando, expropiando, esclavizando, haciendo víctima de la ignorancia y del mal a todo lo que no le fuera propio. En cuarto lugar, la modernidad con un falso o traslapado antropocentrismo ha generado en el hombre un narcisismo tal, que lleva a este a ahogarse en su propio

orgullo y en su individualismo, haciéndole ser excluyente y creerse casi omnipotente, mediante el llamado poder del conocimiento, así lo afirmaba Bacon (1597): «*ipsa scientia potestas est*» [El conocimiento es en sí mismo un poder], y este poder es adquirido por el hombre, a través de las ciencias positivas y de la tecnología, haciéndolo cada vez más víctima de su propio invento.

Dichos aspectos han generado unas sociedades carentes de autonomía, vacías de PC, plétoras sí de grandes oquedades, entre ellas el vacío existencial generado por el estrés, la ansiedad y la depresión, malestares que llevan al hombre de hoy a vivir alienado en su sinsentido que puede llegar a situaciones catastróficas. Esta realidad hace que hoy sea necesario implementar el PC en la universidad, con el fin de ayudar al discente (de *disceo*: aprender) o estudiante universitario a despertar, a tomar conciencia del estado de adormilamiento o letargo en el cual vive, que le urge a estar atento, vigilante, para aprender a leer la realidad ayudados por métodos como el ver, juzgar-iluminar y actuar, aprender a conocerse a sí mismo, y a determinar su querer ser, que es aquel ideal en el cual se juega la última de las libertades: (qué quiero ser), esta en última instancia solo depende de él. Para lograr esto es importante una enseñanza fundamentada a través de la pregunta socrática, como lo sugiere Beltrán y Charris (2018), mediante el uso de una mayéutica que lleve a cada ser humano a dar luz a su propia verdad, como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del PC.

#### 2.4. El horizonte del pensador crítico

El universitario entrenado como pensador crítico podrá escribir o buscará otro medio para compartir su modo de pensar y ayudar a otros a abrir su mente, a reflexionar en torno a sí mismo, a su realidad contextual, y a cultivar un espíritu emancipatorio en pro de reedificar o rehacer una sociedad en la cual los principios bioéticos: no maleficencia (en principio no hacer daño) y justicia, primen sobre la autonomía y la beneficencia, principios estos que hoy como ayer benefician al ser humano como individuo o a unos pocos. Pensar críticamente como fruto de un proceso requiere recorrer el camino que comienza con el darse cuenta, aquí se visualiza igualmente el pensador irreflexivo, en el cual no hay conciencia de problemas en su pensamiento, al pensador maestro, cuyo pensar está rodeado de hábitos virtuosos generadores de unos patrones de comportamiento y reveladores de la identidad de su ser y de su saber con su hacer.

Recorrer este camino implica dar algunos pasos: del pensador retado, ir al pensador principiante que busca, pero no es constante en su ejercicio; no obstante, al reconocer su falencia y ejercitarse con mayor regularidad se hará un pensador practicante hasta hacerse un pensador avanzado y con su constancia a lo largo del tiempo llegará a ser un pensador maestro: humilde, valiente, imparcial, empático, capaz de elaborar preguntas vitales, claras, precisas, exactas, y de usar abstracciones para hacer nuevas hermenéuticas apropiadas y comprobables. Es en esta etapa madura cuando «el pensamiento crítico del discípulo es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido» (Paul y Elder, 2003, p. 4).

Alvarado Tovar (2014) comparte la opinión de Santiuste *et al.*, (1987) al reconocer el papel cardinal de la cátedra de filosofía en la educación básica y media, esta enseña al discípulo a pensar críticamente a

través de la reflexión. Para Santiuste *et al.* (1987) la filosofía coadyuva a la estructuración de una dialógica y de una dialéctica constructiva importante para que el estudiante estructure su pensamiento. El PC, ayudado por la filosofía, se convierte así en una competencia que se adquiere, se desarrolla, se interioriza y se manifiesta en los distintos actos de la vida. En este sentido, es perentorio implementar la filosofía en los currículos educativos nacionales, para ayudar a los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos y nuevas estrategias que les permitan comunicarse y convivir mejor, conocerse en los ámbitos intra e interpersonal y ser más competentes en los diversos contextos que les toca afrontar, con miras a un desarrollo profesional óptimo (Tueros, 2010).

## 2.5. ¿De qué manera fomentar el pensamiento crítico en el estudiante universitario?

Gómez y Botero (2020) y Jara (2012) proponen para fomentar en el aula el PC, incorporar la lectura en todas las asignaturas buscando que exista una integración entre el sentir, pensar y actuar. Sugieren estrategias que aviven dichos aspectos como los mapas mentales o conceptuales, una red de ideas, los talleres de lectura, los foros, las reuniones grupales y los trabajos en equipo. Es fundamental interpretar, revisar y discutir diversos problemas desde los ámbitos individual y colectivo, buscando generar un impacto en la sociedad actual. Salas Astrain y Sandoval Tapia (2020) puntualizan la necesidad de explicar las realidades, pero también se deben interpretar los diferentes fenómenos sociales para analizar su pluricausalidad desde el ámbito cultural y sociopolítico en el que se desenvuelven. Dichos autores piensan que, bajo esa dimensión plural, se pueden criticar los diversos modelos de desarrollo que muchas veces van en contra de la población y su bienestar.

Por su parte López Aymes (2012) refiere que es necesario introducir diferentes ámbitos de la comunicación como la lectura, la escucha, el habla y la escritura, asimismo, diversos métodos en la investigación, considerando la multiplicidad de modelos de enseñanza: evaluativo, dialógico, comunicativo, debate o controversia, entre otros. Señala, además, que es necesario incentivar en los estudiantes el cultivo de la apertura mental, la indagación, el monitoreo y la evaluación de creencias personales, que contiene nuestra mente. Elder y Paul (2003) sugieren la formulación de problemas y preguntas, la evaluación de información y la ideación a soluciones de problemas complejos.

De otro lado Villarruel-Díaz y Portocarrero-Gutiérrez (2021) proponen algunas tácticas para el fomento del PC como son el aprendizaje basado en problemas; el aprendizaje basado en estudio de casos que involucra las soluciones creativas, su identificación, comprensión y deliberación con estas, se abordan inicialmente las situaciones desde lo intrapersonal y lo interpersonal; plantean el aprendizaje basado en la investigación que involucra los diferentes procesos investigativos en los cuales hay identificación del problema, utilización de metodologías, teorización, análisis, inferencias y, finalmente, señalan la importancia de ensayos argumentativos e implementación de grupos focales. Se sugiere siempre fortalecer el trabajo colaborativo y de grupo.

Respecto al aprendizaje basado en problemas Lara Quintero *et al.* (2017) realizaron un estudio con enfoque mixto donde estudiaron en 50 alumnos la pertinencia y beneficios de dicho aprendizaje y



encontraron que, si bien en la parte cuantitativa no hubo mejoras significativas, sí las hubo en la parte cualitativa mediante el desarrollo de tres habilidades que fueron la interpretación, el análisis y la evaluación. Es decir, al encontrarse el estudiante con problemas, hay mayor posibilidad de que los mismos le permitan pensar asuntos y con ello desarrollar mejor sus capacidades.

Adicionalmente, García-Duque (2020) manifiesta que incentivar el PC involucra estimular la autonomía intelectual y creativa y para ello se hace necesario pensar en la resolución innovadora de problemas, los cuales incluyen comprender, diseñar un plan, desarrollarlo, revisarlo e idear hallazgos útiles. Sugiere, además, incentivar en los estudiantes la autonomía, disminuir la dependencia y estar en constante revisión de los hábitos de estudio. Muchos estudiantes en su cotidianidad no se detienen a pensar en la pertinencia o no de los hábitos que emplean, y en la actualidad hay diversidad de técnicas que pueden propiciar en ellos una mejor apropiación de los conocimientos y la posibilidad de ampliar sus perspectivas actuales.

Por su parte, Nuñez-Lira *et al.* (2020), relacionan el desarrollo del PC con la capacidad para argumentar y para ello introducen pistas tales como conocer el tema, plantear problemas, opinar, buscar información, justificar las opiniones y realizar un análisis. Asimismo, hacen especial énfasis en la importancia de tener una mentalidad abierta. Vielma Rondón (2021) señala también que esta argumentación puede favorecerse más si se hace escrita, pues permite que el estudiante también afiance dicha habilidad y puede ayudarlo en su proceso cognitivo, además, que escribiendo puede revisar mejor sus ideas, confrontarlas, mirar sesgos, prejuicios y, adicional a ello, dichas ideas se pueden transformar.

A partir de los estudios anteriores, puede inferirse que un aspecto importante en este proceso de fortalecimiento del PC en el estudiante universitario es desarrollar capacidades cognitivo-afectivas, comportamentales sociales y espirituales que coadyuven a la formación integral, es decir, humano-científica del educando, esto se logra a través del compromiso personal, social y ecológico, como también, con el ejercicio teórico-práctico, integrado a la propia vida en el proceso formativo que realiza cada estudiante.

## 2.6. La investigación, la universidad y el pensamiento crítico

Desde tiempos prístinos, la ciencia y la investigación nacieron con las primeras actividades del ser humano; estas crecieron hasta formar un cuerpo de conocimientos diversificado hoy a través de diversas disciplinas implementadas en ambientes universitarias (Carrizo Estévez, 2010). Según Bunge (2000), la ciencia como modo de pensar y de construir conocimiento se diferencia de la investigación, que está orientada mucho más a la generación de nuevos conocimientos (Carrizo Estévez, 2010). La ausencia de la investigación haría perder a la universidad gran parte de su esencia: ser una gestora del conocimiento, un laboratorio de ideas, teorías, nuevos conocimientos teórico-prácticos y propuestas humano-científicas en pro del desarrollo no solo de una cultura, sino, y mucho más, en beneficio de todos los pueblos y de todos los ecosistemas de nuestra casa común (Francisco, 2015).

Por razones como estas, las universidades han de promover y desplegar currículos promotores de estrategias que coadyuven al estudiante a formarse integralmente, así la ciencia y las humanidades funcionarán de modo articulado, integrado, y propositivo. La educación universitaria, enraizada en la investigación, ha de incluir no solo el fenómeno y la objetividad para hacer ciencia, sino, además, la intuición, la interpretación y la subjetividad, claves en la investigación social y en la exploración investigativa en las humanidades, todo esto con el fin de formar profesionales íntegros (científicos y humanistas) e integrados a la sociedad. Para ello, es importante que la investigación esté integrada al currículo y promueva en los estudiantes una metodología diversificada, enseñando a procesar y elaborar la información obtenida y a analizar los datos, valiéndose si es necesario de algún software, para la construcción de un sólido conocimiento.

La Corporación Universitaria Remington, en su misión, se compromete a promover la investigación como una de sus principales tareas. Asimismo, se compromete a propiciar el fomento y desarrollo de la investigación para fortalecer destrezas y competencias, en procura de formar hombres y mujeres de excelente calidad intelectual, con actitud crítica, libre, creativa, solidaria [...] preparados para competir en el contexto internacional (Corporación Universitaria Remington, 2022, PEI, p. 7)

De este modo, la universidad debe aunar esfuerzos tanto desde lo administrativo como desde lo académico para apoyar el desarrollo de este sistema (Carrizo Estévez, 2010). Así, la investigación ha de ser la pieza clave de la formación académica en pregrados y posgrados. Avanzando un poco más, Mendoza Guerrero (2015) sugiere abordar la investigación en la universidad en ámbitos extracurriculares, mediante elaboración y ejecución de proyectos de proyección social en los cuales la universidad aporte a la sociedad (problemáticas de las periferias, entre otras) y los estudiantes puedan luego publicar sus producciones en revistas estudiantiles o especializadas.

El reconocimiento que se le otorga al PC en los contextos corporativos es cada vez mayor (Nelson *et al.*, 2018). Por ello, la investigación universitaria que involucre a los estudiantes debe ir más allá de la elaboración de trabajos, monografías, ensayos o videos (Elliott, 2000a). La investigación de los estudiantes ha de conectarse con la generación de nuevos conocimientos con el ánimo de estudiar la realidad, a la que a futuro el nuevo profesional se enfrentará.

En esta misma dirección, la realización de trabajos investigativos promueve la producción intelectual, facilitando el desarrollo de PC y la consolidación del conocimiento de modo eficiente fortaleciendo muchas veces la autoeficacia en el ser humano. Por tanto, toda cátedra en instituciones de educación superior debería diseñarse con tareas investigativas desde sus currículos y garantizar este ejercicio (Bedoya, 2000). Los maestros o tutores han de emplear la investigación para suscitar este espíritu en sus estudiantes y para promover mucho más su capacidad investigativa como profesionales (Elliott, 2000b; De la Herrán *et al.*, 2005).

Esto permite cuestionar si hoy es o no una necesidad la implementación del PC en la vida universitaria, mucho más cuando se espera que el profesional sea un agente comprometido y transformador de la sociedad. Hoy es necesario ir al objeto de estudio del PC, el cual es el conocer el mundo, la realidad de este y, a su vez, el conocerse a sí mismo, elementos que constituyen los fundamentos imprescindibles de todo proceso educativo. La lectura es esa actividad que ayuda a elevar el nivel de PC, a través de ella los sentidos se activan, se acumula información y se estudian realidades distintas a la habitual (Mackay Castro *et al.*, 2018).

Por tanto, la educación universitaria es similar a la instrucción que aporta cultura y civiliza al hombre; esta ha de estar en consonancia con la formación, como un proceso constructivo que cada sujeto hace de su vida, iluminado un poco por la instrucción y la disciplina, dadas por la cultura, la sociedad, la religión, y mucho más por la reflexión crítica. Gracias a dicha reflexión, el universitario entrenado en el PC es capaz de hacer de esos contenidos un instrumento de transformación y de renovación de su ser, hasta recrear su universo cultural, haciéndose un sujeto proactivo, creativo, innovador, capacitado, como profesional competente en medio de una sociedad que vive en constantes cambios.

De este modo, por medio del PC se propende implementar en los dicentes universitarios las habilidades de un educando, que quiere conocer y conocerse, investigar investigándose y transformar transformándose; esto implica amar el saber, generar espíritu innovador, ser creativo, observador, conocer y creer en sus propios talentos, ser abierto, alternativo, proactivo, propositivo y sobre todo ser inquieto; es decir, tener capacidad de vivir en alerta pasiva, ante el tiempo presente y ante el saber, preguntando y preguntándose. Por estas, entre otras razones, implementar el PC en la universidad hoy, más que posible, es necesario. Cabe recordar que de lo posible a lo necesario hay una gran distancia por recorrer.

Algunos principios curriculares han de guiar al pensador crítico en su búsqueda, entre ellos se pueden observar:

**La integralidad:** el ser humano como también el saber es holístico, ambos se han de integrar a la vida y a la sociedad. El hombre desde su pluridimensionalidad y sus distintas áreas de dominio, y el saber desde la interdisciplinariedad, propendiendo por conectar saberes científicos y humanísticos.

**La científicidad:** se promueve el fomento y creación de nuevos conocimientos tecnocientíficos, sus aplicaciones y difusión en la sociedad, desde el respeto por lo humano y lo ecológico, comprendiendo que no todo lo tecnocientíficamente posible es éticamente aceptable como lo afirmaba Potter (1997).

**La adaptabilidad:** que se adquiere a través de la inteligencia. Esta como capacidad de adaptación mediante la apertura y flexibilidad del maestro facilitará que nuevas demandas, generadas por los cambios ambientales, sociales y avances tecnocientíficos innovadores, sean atendidas y los currículos permanentemente se actualicen para responder adecuadamente a esas nuevas situaciones.

**La asesoría:** entendida esta como una orientación humanista-disciplinar, científica, pedagógica y didáctica para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Con ayuda de estos principios curriculares y desde una praxis emancipatoria, habrá de responderse a las diversas necesidades, ideales y desafíos del estudiante y del mundo actual; para ello, los diálogos académicos, las actividades, las lecturas y las exposiciones en clase tendrán como propósito inquietar, despertar la memoria histórica personal y contextual-social propendiendo por lograr en el estudiante una reflexión teórica y una aplicación práctica que lo lleve a soñar nuevas realidades y a comprometerse más en la transformación de sí mismo y de su contexto, de tal modo que su deseo de investigar, conocer, escribir lo lleven a un conocimiento holístico de la sociedad y de sí mismo, preguntándose incluso: ¿qué significa aquello de que todo está conectado?

De manera análoga, se ha de inquietar al estudiante en torno a su sí mismo: ¿qué significan para él la libertad, la dignidad, el amor, la tolerancia, el respeto, la igualdad entre géneros, la equidad y la justicia social?, valores importantes para el hombre que se siente un ciudadano del planeta, y le permiten forjar un mundo más civilizado.

Ahora bien, es importante reconocer las relaciones que existen entre el PC y la investigación. Frente a este tema, surgen interrogantes como: ¿qué fue primero, el PC o la idea de investigar? Una premisa inicial: el ser humano tiene y ha tenido multiplicidad de preguntas que lo han acompañado desde tiempos prístinos cuando surgieron con la escritura las primeras civilizaciones (4500 a. de C.), preguntas que van desde su origen, su vida presente, hasta inquirir por todos los acontecimientos, situaciones, fenómenos que lo rodean hasta su muerte y lo que viene o no después de ella.

El ser humano a lo largo de su historia ha sido un ser inquieto y cuestionador, de ahí que la pregunta, como estrategia de conocimiento de la realidad y de sí mismo es clave en el pensador crítico, como también ha sido y es una necesidad propia de la investigación, pues toda investigación surge de una pregunta. Ahora bien, ¿se puede inferir lo mismo cuando se hace referencia al PC y a la investigación? Es claro que hay elementos comunes, como también existen diferencias. ¿Cómo facilitar el diálogo entre una y otra a tal punto que pudieran complementarse y propiciar mayores posibilidades, caminos y perspectivas en pro del desarrollo humano-científico para bien del ser humano, de la sociedad y del planeta con todos sus ecosistemas?

No cabe duda de que la pregunta es común a todo ser humano, como también que la investigación necesita preguntas. El PC, por su parte, requiere de cuestionamientos constantes frente a todo tipo de saberes, como también frente al rol del individuo, a los problemas y a las vivencias que lo acompañan. En este la pregunta tiene un carácter más personal, social e integral, más multidimensional e intercultural.

En la sociedad actual, la pregunta en muchos contextos se diluye y ante la multiplicidad de facetas que pudieran brindarse —dada la cantidad de información que se tiene en el medio—, más que preguntas,

pareciera que las personas en general tuvieran certezas y con ello pudieran ver reducido su potencial, un síndrome de «llenura»; es decir, que hace imposible el abrirse a nuevos conocimientos (Zuleta, 2003). Habría que decir, entonces, que al hombre le cuesta comprender que son las llamadas certezas las que en muchas ocasiones generan obstáculos para el abordaje del conocimiento.

De este modo cabe asentir que, si la pregunta permite ahondar en las realidades, esta es pertinente en cuanto posibilita, abre e incluso aclara los conceptos; asimismo, la pregunta puede generar entusiasmo, incentivar la aventura y el repensar las verdades que aparecen visibles; para Guerci de Siufi (2008) las auténticas preguntas permiten otras dimensiones de saber, buscan elaborar, construir y muchas veces van hacia un acto creativo o innovador, más que repetitivo.

Prieto Galindo (2020) menciona que las preguntas, además de colocar al pensamiento en acción, posibilitan que aparezcan otros tipos de pensamientos donde se incluyen otros elementos importantes como sorpresa, emociones, sentimientos, motivaciones. Así, con el pensar críticamente, el individuo se permite la apertura del exterior y del interior.

Ahora bien, para ahondar en una búsqueda específica, se debe partir de la revisión de literatura al respecto, lo cual permite dar peso a los objetivos perseguidos por la investigación, de allí que otro aspecto en común del PC con la investigación sea la búsqueda de información. Por otra parte, desde el PC, no se precisa de una metodología específica para buscar respuestas frente a los problemas planteados, mientras que desde la ciencia sí se han diseñado diversas metodologías que deben seguirse para hallar respuesta de los fenómenos investigados. Estas metodologías señalan instrumentos propios para ser utilizados. Principalmente, se ha hablado de dos enfoques: el cuantitativo y el cualitativo.

El método cuantitativo ha sido privilegiado por las ciencias positivas y neopositivas, debido a la rigurosidad científica que involucra su accionar en este, los instrumentos de investigación son observables, medibles, verificables y cuantificables. Por su parte, el método cualitativo, seguido por las ciencias sociales, si bien conserva la rigurosidad científica, es más flexible, hace interpretación de datos, da valor a la subjetividad, enseña el rigor de la objetividad a través de acuerdos intersubjetivos y utiliza diferentes instrumentos como la observación participativa y no participativa, que permiten reconocer o describir realidades sociales específicas.

Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), ambos métodos son demasiado valiosos y no se deberían ver uno por encima del otro, pues se aproximan de manera diferente a la comprensión de los fenómenos que investigan. Taylor y Bogdan (1987) refieren que la investigación cualitativa es muy antigua, los primeros exploradores registraban las observaciones, pero fue entre los siglos XIX y XX cuando se empezó a hablar de investigación cualitativa en los estudios sociales.

La investigación cualitativa se ha venido perfeccionando con el tiempo y sus instrumentos de recolección de información son diversos y pueden combinarse dependiendo de los intereses perseguidos.

Un instrumento para destacar en este enfoque es la investigación-acción-participación que consiste en empoderar a los protagonistas para que ellos después de reconocer la realidad tomen acciones para un cambio frente a la misma; cabe inquirir ¿cómo el pensador crítico valiéndose de este método podría ser un agente de cambio y transformación social? Freire (1970) expresó la importancia de que los individuos se apersonen de su realidad, reflexionen sobre ella y precisamente desde allí será más factible propiciar acciones transformadoras.

Igualmente se ha propuesto un método alterno que combina ambos métodos y es el llamado enfoque mixto que permite, con los resultados obtenidos, complementar la información sobre la comprensión de los fenómenos por ellos estudiados. Sin embargo, algunas profesiones en particular privilegian un método específico y solo brindan a sus estudiantes las principales herramientas de dicho método o incluso lo muestran como el único posible, el único importante dentro de la amalgama de enfoques que existen. Así, se va sesgando la información, lo cual imposibilita que los estudiantes adquieran caminos más integrados para la resolución de problemas. Por ello, debe conservarse la rigurosidad a la par de la flexibilidad en las apuestas que se desarrollen.

En este sentido, tanto la investigación como el PC abordan problemas. En el área investigativa, el PC ayuda a impulsar a que el estudio que se realiza sea más analítico y profundo, lo cual hace que este estudio sea más confiable (Mackay Castro *et al.*, 2018, p. 1). De igual modo, en sintonía con Cangalaya Sevillano (2020), el PC ha de permitir al estudiante tomar decisiones e ir en la búsqueda de resolver sus problemas e investigarlos. Por ende, es perentorio hoy que el estudiante universitario se ubique en un espacio que lo ayude a pensar críticamente en torno a los diversos problemas que lo inquietan; para ello, el pensador crítico revisa y cuestiona las realidades existentes y los problemas que afectan la sociedad, tales como la pobreza, la violencia, las distintas problemáticas patentes y latentes en la educación, en la salud, en el medioambiente, entre otros.

Para ejemplificar el tema en cuestión, autores como Torres-Mendivelso y García-Naranjo (2021) refieren que, respecto a un tema específico como el PC ambiental, se puede identificar las diversas problemáticas ecológicas, sociopolíticas, socioeconómicas y sociales, entre otras, relacionadas con un territorio determinado, hecho que es un aspecto cardinal y perentorio en el momento actual.

López Castellanos (2020) muestra la pertinencia del PC para revisar temas cruciales como lo son el neoliberalismo, el aumento de la pobreza, la supremacía tecnológica, la desigualdad y la crisis ambiental, pues hasta el momento no se han tomado acciones contundentes que beneficien de una manera profunda a nuestro planeta. El autor es claro en afirmar que dichos debates no han tenido el impacto que se requiere para lograr transformaciones importantes.

Prieto Galindo (2021), refiriéndose al filósofo Hoyos Velásquez, señala la pertinencia de emplear la reflexión filosófica para cuestionar, ir más allá de la comprensión, mirar las injusticias, la realidad del país, una reflexión que atraviese la razón y con ello acercarse a un reconocimiento del otro que propicie

el sentir, proponer, disentir, orientarse a la utopía por una sociedad diferente. Igualmente, destaca la importancia de incorporar en la academia textos vivos que lleven al estudiante a mirar la realidad y no solamente a repetir la teoría.

Si un pensador crítico piensa en los problemas que afectan su entorno, también puede pensarse y, además de revisar los recorridos teóricos que se han propuesto del tema, podría también plantear soluciones, caminos por seguir. No es posible concebir un pensador crítico que se quede en quietud, solo observando, pues lo que sigue después de ello es el compromiso social, la toma de decisiones y la acción en provecho del cambio social y hasta ecológico. La invitación desde la academia para los estudiantes es a despertar, a cultivar el PC a través de la investigación, de tal modo que, además de revisar y cuestionar realidades, también en la medida de las posibilidades se pueda pensar en propuestas alternas.

Para Guerci de Siufi (2008), el PC no solo debe incluir los procesos racionales, sino también la coherencia y su aplicación a la realidad con decisiones que afecten esa realidad, con cuestiones que toquen el plano personal y las relaciones. Finalmente, el tema ético es compartido tanto por el PC como por la investigación, ya que siempre se hace necesario y es parte del proceso conservar los principios éticos buscando respetar, aportar y en ningún caso ir en detrimento del objeto de investigación.

El PC tiene como reto ser pensado para el ser. Unamuno (2009) se preguntaba si «¿el hombre se hizo para la ciencia o la ciencia se hizo para el hombre?» desde la perspectiva de que la ciencia está al servicio del ser humano y ambas deben procurar el bienestar del individuo: no la cosificación del sujeto, sí el respeto por el sentido de humanidad.

## 2.7. Promover el pensamiento crítico

Hoy los estudiantes siguen manteniendo los prejuicios con los que ingresaron en sus estudios de educación terciaria y sometiéndose a las opiniones de terceros (Vendrell y Rodríguez, 2020, p. 10). No obstante, si en la universidad educadores y educandos se acercan a diversos problemas, la búsqueda consistiría, en primer lugar, en pensar dichos asuntos problemáticos desde los diversos ámbitos, la forma que se ha expresado, la manera en que las diversas fuerzas lo enfrentan y el papel de cada individuo allí. En segundo lugar, es urgente motivar al estudiante con capacidad crítica a leer, auscultar nuevos estudios, autores, artículos en revistas indexadas que coadyuven a dar respuesta a sus inquietudes y a fortalecer su espíritu crítico.

Es necesario fortalecer el PC desde la academia de modo que los estudiantes no solo mejoren la manera en que escriben e investigan, sino que perfeccionen la forma en que leen las diferentes realidades y aborden incluso sus propios problemas. Para el estudio de la realidad social hoy cabe sugerir el método: ver, juzgar y actuar, seguido por el pensamiento social de la Iglesia en línea con el papa Francisco. El ver hace referencia a observar una realidad; el juzgar es un iluminar desde las ciencias sociales, la Biblia o la Doctrina social de la Iglesia si el análisis que se quiere hacer es desde lo cristiano, o desde

un pensador determinado que dé pistas sobre el tema; y el actuar invita al compromiso social con esa causa, ese contexto social o grupo que esté en estudio.

Por otra parte, se reitera que la apuesta del PC es por una mirada integral, holística, la cual observa multi e interdimensionalmente cada realidad estudiada. Esta no excluye, más bien, opta por un enfoque inclusivo y diverso dando primacía al trabajo de equipo, en este las personas intercambian ideas y construyen alternativas conjuntas; un caso ejemplar es la enfermedad, de ella se miran las causas, la historia, el tratamiento, como también el sentir del sujeto que la padece, su vivencia y su contexto. Asimismo, la percepción de la enfermedad varía con relación a los diversos enfoques: tradicional, médico, alternativo, entre otros, y cabe reconocer que cada uno tiene su verdad.

La pregunta debe convocar todos los estamentos educativos en varias dimensiones: hacia la exploración de diversas realidades y hacia la búsqueda conjunta en la resolución de problemas que convoquen el campo científico. El PC no solo compromete el saber, sino también el ser, esa conexión con el sí mismo puede permitirle asumir de mejor forma su realidad y optar por caminos en pro de su crecimiento ecosocial continuo; también abarca un sinnúmero de vertientes que se relacionan entre sí y es posible empezar a cultivarlo incorporando poco a poco sus partes de manera que se integre con la cotidianidad. Por ello es importante resaltar algunas virtudes del pensador crítico tales como la humildad, la entereza, la imparcialidad, la autonomía, la agudeza, la paciencia, entre otras.

El espíritu investigativo debe continuar cultivándose especialmente en la universidad, pero es perentorio presentar a los estudiantes diversos enfoques con el interés de que estudien y visualicen los problemas desde una perspectiva integral, con mirada holística, justa e imparcial, dando cabida y valor a la verdad que cada uno de los investigadores proponen. Así, el PC debe ser reflejado en elementos curriculares concretos (Fierro y Di Doménico, 2017) y debe incluirse en todos los campos de estudio, de este modo, todos los docentes desde su propio criterio podrán proponerlo y fomentarlo, propiciando que cada estudiante más que receptor de información, se convierta en protagonista de su saber.

Hoy es urgente promover en los estudiantes el PC, lo que favorece la producción de argumentos (razonamientos sólidos), el discernimiento en la toma de decisiones consistentes, la generación de alternativas ante diferentes problemas y la habilidad del autoconocimiento a favor de su crecimiento constante.

Es verdad que el pensador crítico no nace, se hace, se construye, en la medida en que se entrena en el arte de leer; este lee y se ocupa no solo de conocerse, sino, además, de conocer la realidad en su contexto local y global; este construye en favor tanto de su crecimiento personal como en el del desarrollo social, todo ello porque comprende que la crítica genuina ilumina. En conclusión, la universidad ha de ser un espacio para esto promoviendo la lectura y la investigación como prótesis articuladora de la mente.



## REFERENCIAS

- Alvarado Tovar, P. E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17. [http://revistas.iberomex.mx/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=18&id\\_articulo=216](http://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=216)
- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 61-64. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/286>
- Bacon, F. (1597). *Meditationes sacrae*. Excusum impensis Humfredi Hooper.
- Bedoya, J. (2000). *Pedagogía ¿Enseñar a pensar?* ECOE Ediciones.
- Beltrán, M. y Charris Charris, L. (2018). *La pregunta socrática como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico*. [Trabajo de grado, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3218>
- Bunge, M. (2000). *La Investigación Científica: Su estrategia y filosofía*. Editorial Siglo XXI.
- Calle Álvarez, G. Y. (2014). La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima*, (21), 17-33. <https://doi.org/10.14482/zp.21.5953>
- Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Carrizo Estévez, J. D. (2010). Importancia de la investigación en la formación de Pregrado. *Panorama Cuba y Salud*, 5(3), 3-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477348942001>
- Corporación Universitaria Remington. (2022). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. <https://www.uniremington.edu.co/wp-content/uploads/normatividad-y-formatos/reglamentos/reglamentos-organicos/PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL-PEI.pdf>
- De La Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación*. Dilex, S. L.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO
- Elliott, J. (2000a). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3.ª ed.). Morata.
- Elliott, J. (2000b). *La investigación-acción en Educación* (3.ª ed.). Morata.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Francisco. (24 de mayo de 2015). *Laudato Si del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común* [Carta encíclica]. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores S.A.
- Fierro, C. y Di Doménico, M. C. (2017). Psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de neuropsicología-panamerican journal of neuropsychology*, 11(1), 30-67. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/272>

- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- García-Duque, C. (2020). Formación para el análisis, el pensamiento crítico y la solución de problemas en las universidades regionales. *Rev. Guillermo de Ockham*, 18(2), 127-136. <http://www.scielo.org.co/pdf/rgdo/v18n2/2256-3202-rgdo-18-02-127.pdf>
- Gómez, M. P. y Botero, S. M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 15-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v22n2/2011-4532-eleut-22-02-15.pdf>
- Guerci de Siufi, B. La pregunta como soporte de un pensamiento crítico localizado. *Cuadernos FHyCS-UNJN*, (35), 23-37. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18512511003.pdf>
- Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit*. Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio MP. (2014). *Metodología de la investigación*, sexta edición. MC Graw Hill.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.03>
- Lara Quintero, V., Avila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e educacional*, 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: what can it be? *Educational leadership*, 1(1), 38-43. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf)
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, (22), 41-60. [https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)
- López Castellanos, N. (2020). Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso. *Utopía y praxis Latinoamérica*, 25(89), 98-107. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/31400>
- Machuca Ortiz, H. J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los estándares intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fe y Alegría. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 31-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561059324002>
- Marciales, G. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. [Tesis, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, U. Complutense de Madrid]. [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/icha/params/id/3918533.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/icha/params/id/3918533.html)
- Mackay Castro, R., Franco Cortázar, D. E. y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000100336&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Mendoza Guerrero, P. L. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD\\_MENDOZA\\_GUERRERO\\_Pedro\\_Luis.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1)
- Morin, E. (2000). Por una reforma del pensamiento. *Magistralis*, (18), 61-71. <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/495>

- Nelson, K. L., Rauter, C. M. y Cutucache, C. E. (2018). Life Science Undergraduate Mentors in NE STEM 4U Significantly Outperform Their Peers in Critical Thinking Skills. *CBE—Life Sciences Education*, 17(4), 1-7. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-03-0038>
- Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A. y Díaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *El pensamiento crítico*. Centro para el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics bridge to the future*. Prebtis Hall.
- Prieto Galindo, F. H. (2020). Critical Thinking Experienced by Students: A Phenomenological Approach. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 52(97), 326-338 <https://www.redalyc.org/journal/5155/515568005005/515568005005.pdf>
- Prieto Galindo, F. H. (2021). Pensamiento crítico y lectura. Una mirada desde la obra de Guillermo Hoyos Vásquez. *Folios*, (53), 57-74. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10916>
- Salas Astrain, R. y Sandoval Tapia, F. (2020). Crisis sociocultural, justicia contextual y pensamiento crítico latinoamericano. *Teoría Y Praxis*, (37), 45-76. <https://doi.org/10.5377/typ.v1i37.13734>
- Sánchez Meca, D. (2008). *El Círculo Hermenéutico y los Límites de una Filosofía de la Lectura*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-crculo-hermenutico-y-los-lmites-de-una-filosofa-de-la-lectura-0/>
- Santiuste B. (Coord.), Ayala, C., Barriguete, C., García, E., Gonzales, J., Rossignoli, J., Taylor S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Torres-Mendivelso, M. y García-Naranjo M. L. (2021). Trayectorias del pensamiento crítico Social y ambiental en la investigación. Caso Maestría de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. *Entramado*. 17(2), 180-195. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6940>
- Tueros, E. (2010, noviembre). *Cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios* [Conferencia]. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Lima, <https://departamento-educacion.pucp.edu.pe/publicacion/como-evaluar-el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-estudiantes-universitarios>
- Unamuno, M. (2009). *Obras completas X: El sentimiento trágico de la vida*. Fundación José Antonio de Castro.
- Vielma Rondón, J. O. (2021). Enseñanza de la escritura argumentativa y formación del pensamiento crítico en la universidad. *Educere*, 25(80), 29-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280003>
- Vendrell i Morancho, M. y Rodríguez Mantilla, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121>
- Villarruel-Díaz, J. y Portocarrero-Gutiérrez C. A. (2021). Estrategias metodológicas y pensamiento crítico en la educación superior. *Santiago*, 156, 171-191. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5451>
- Zuleta, E. (2003). *Lógica y crítica*. Editorial Lealon.

## CAPÍTULO 3

# La investigación como ecosistema: la integración social del conocimiento

**Renier Castellanos Meneses**

### **Resumen**

La investigación universitaria debe integrarse activamente en la cultura y concebirse como un ecosistema que interactúa con otros que constituyen el mundo de la vida. Para ello se deben abandonar las prácticas de fragmentación de la realidad en objetos particulares cuyos estudios de recinto cerrado solo gratifican a una élite académica tanto de productores como de receptores de conocimiento. Además, la sociedad del conocimiento ha abierto las fronteras de la interrogación y de la investigación a diferentes esferas de la vida social de las cuales la universidad solo es una de ellas. Desde esa óptica, el presente trabajo conceptúa sobre la necesidad de esa transformación fundamentada en algunos rasgos del paradigma de la complejidad en la investigación, enmarcado en los retos de la sociedad del conocimiento y teniendo como horizonte el impacto que debe tener la universidad en la comprensión del mundo de la vida. La estructura del capítulo es argumentativa con enfoque crítico y se desarrolla a partir del apoyo documental a través de cinco apartados que van desde la delimitación de las categorías más generales, como sociedad del conocimiento y mundo de la vida, hasta las más particulares, como ecosistema e investigación social.

**Palabras clave:** sociedad del conocimiento, sociedad de la información, mundo de la vida, investigación, ecosistema, complejidad.

### 3.1. La sociedad del conocimiento

En la sociedad del conocimiento, la investigación ya no es una tarea exclusiva de la universidad ni de las disciplinas particulares, pues la comprensión del mundo de la vida ha dejado de ser un problema solo académico, para convertirse en una experiencia compleja y compartida por escenarios de interacción cultural e institucional mucho más amplios. En ese nuevo marco se pretende potenciar el desarrollo social a través de la apropiación, la transferencia y el cuidado del conocimiento sobre la base de los saberes que se producen y se conciben como investigación-desarrollo-innovación (I+D+I), y cuya enseñanza y aprendizaje se pueden llevar a cabo en espacios de formación no convencionales, es decir, ya no necesariamente en aulas o en laboratorios académicos, sino en lugares como el campo, en una fábrica, en un taller, en una oficina, en la calle, en las redes sociales o en cualquier otro tipo de institución, y desarrollado por diferentes agentes de producción y de transferencia del conocimiento: la industria, el mercadeo, las ONG y las agremiaciones de toda índole.

Durante este pasado siglo, la generación de conocimientos se industrializó, creándose verdaderas fábricas de producción de conocimientos, de tecnología, que, si bien no se llaman así, se les suele llamar Centros o Institutos de Investigación y Desarrollo, se dedican de forma organizada y programada a crear conocimientos con fines bien establecidos dentro de empresas industriales o de «holdings financieros». (Mateo, 2006, p. 144)

Por otro lado, se han suprimido muchas de las barreras disciplinarias entre los saberes, pues la pretensión en la sociedad del conocimiento es dar respuesta a los problemas de contexto y de desarrollo que precisan de la interacción de campos, de competencias técnicas, conceptuales y científicas para los cuales el particularismo de la investigación universitaria es insuficiente. «El conocimiento, en la práctica, se transforma o convierte en productos, procesos, servicios, máquinas, aparatos, medicamentos, alimentos, organización, marketing, telecomunicaciones, informática, imagen, sonido, etc.» (p. 143); es decir, debe considerarse desde su origen hasta su impacto social y ser entendido como un bien público.

No obstante, este fenómeno global que se comporta como una especie de nueva episteme, si bien concita a una construcción social del conocimiento y da lugar a perspectivas disruptivas de la investigación, de las ciencias y de las formas de integrarlas a la vida social, no está exento de críticas ni de riesgos. Entre estos últimos se considera que las fronteras entre el saber y el poder quedan plenamente diluidas, en el sentido que, la participación de actores económicos, industriales y políticos en la generación del conocimiento tiende a perpetuar los poderes hegemónicos a través de su reproducción en términos de mercancía que se compra y que se vende en los mercados «democráticos» del capitalismo bajo la forma de ciencia y de saber. Burch (2005) advierte que allí tiende a confundirse esta sociedad del saber con la sociedad de la información; dice: «En este contexto, el concepto de “sociedad de la información”, como construcción política e ideológica, se ha desarrollado de la mano de la globalización neoliberal, cuya principal meta ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y “autorregulado”» (p. 53). Por ello aclara que:

La noción de «sociedad del conocimiento» (*knowledge society*) surgió hacia finales de los años 90 y es empleada particularmente en medios académicos, como alternativa de algunos a «sociedad de la información» [...] La unesco, en particular, ha adoptado el término «sociedad del conocimiento», o su variante «sociedades del saber», dentro de sus políticas institucionales. (p. 55)

Por su parte, Manuel Castell (2002) anota que se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento y en las tecnologías de información y, con ello, indirectamente desestima el optimismo con el que Daniel Bell había formulado en 1973 el término de sociedad de la información como eje de la sociedad postindustrial, cuando señalaba que el conocimiento teórico y los servicios basados en él habrían de convertirse en «la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarán sobrando» (Burch, 2005, p. 53).

Contrario a la propuesta de este último, la sociedad de la información ha terminado imperando sobre el saber y sobre la ciencia, y sobre el valor inicial de la sociedad de conocimiento, y se ha constituido en la plataforma de renovación del poder dominante a través de la incorporación estratégica de las TIC y de las telecomunicaciones como programas educativos de investigación y como política pública de generación y transferencia de conocimiento.

De algún modo, las universidades se han visto compelidas o seducidas por esta forma de entender la investigación, como generación, control y difusión de información, y la promesa de una sociedad del conocimiento que promueva la educación, la crítica, la ciudadanía y el desarrollo de competencias para la vida; se ha materializado en términos de una sociedad informatizada, en la que el conocimiento, como señala Castell, es un *big data* reorganizado y dirigido a la producción.

Precisamente, el presente texto tiene como propósito integrar la investigación universitaria a esa sociedad del conocimiento de aperturas y de construcciones colectivas, que permita visualizar el mundo y sus problemáticas desde una realimentación<sup>1</sup> efectiva, es decir, considerar la investigación como un agente vivo que hace parte del mundo social y no como un actor externo. Para tal efecto se hará un uso racional y moderado de algunos conceptos de la teoría de los sistemas y de la complejidad, pero no a partir de un tratamiento técnico ni teórico, sino usados como categorías de comprensión del mundo de la vida, que finalmente es el límite de la comprensión investigativa donde puede ser posible una sociedad del conocimiento.

### 3.2. El mundo de la vida como complejidad compartida

Hoy asistimos al fenómeno simultáneo del ensanchamiento y de la contracción del mundo que, además de provocar una paradoja epistemológica, también demanda nuevas perspectivas para ser comprendido y abordado. El ensanchamiento obedece a su diversidad creciente y compleja como mundo de la vida, en efecto, a la proliferación de interacciones emergentes entre agentes de diverso orden tanto

<sup>1</sup> En el capítulo se asumen como iguales los términos de realimentación y retroalimentación.

convergentes como divergentes: de lo vivo con lo vivo, pero también con lo no vivo, de lo real con lo virtual, de lo disruptivo con lo estructural y de lo hegemónico con lo subalterno entre otras y múltiples composiciones; y, por lo tanto, se vuelven insuficientes las explicaciones lineales y causalistas de orden disciplinar clásico en las que se transfieren informaciones generales y formales sobre «un universo sin mundo» (Habermas, 1994, p. 115).

La contracción, por su parte, obedece a las concepciones de red y a principios de reproducción sintética de la realidad. En el primer caso, la complejidad de los elementos interactuantes son articulados a redes y estas a sistemas de datos que permiten trazar recorridos entre ellos, independiente incluso de su heterogeneidad, a través de cartografías descriptivas, analíticas y sintéticas, optimizando así tiempo, espacio y recolección de información. En el segundo caso, y gracias a la identificación que las cartografías realizan sobre los nodos centrales de cada sistema, estos pueden ser estudiados comparativamente en tanto contienen los valores del sistema al que pertenecen o del objeto que representan.

No obstante, y a pesar de los sistemas de contracción y de síntesis, el mundo de la vida sigue autoproduciéndose como un organismo vivo a partir de interacciones emergentes en medio de los flujos culturales y sociales que las posibilitan. En esa medida, si bien los sistemas de información han construido mapas de gran valía para el conocimiento, la verdadera sensación es que el mundo se sigue ensanchando en complejidad y en diversidad de conexiones, por lo cual es preciso reorientar la investigación hacia la comprensión de esas emergencias.

El mundo de la vida se compone de la integración de esas emergencias que tienden a ampliar el espectro de posibilidades para su comprensión y, por tanto, de establecer conexiones entre ellas; cada una con sus dinámicas de organización, de reproducción y con un efecto indeterminado en las otras variables del sistema; en esa medida no pueden abordarse aisladamente ni como fenómenos inanimados, sino como organizaciones poiéticas y autopoiéticas que actúan como ecosistemas. Cada emergencia, agente y variable que conforma al mundo de la vida es un «sistema vivo» por su forma dinámica, constituida por relaciones afectivas, de poder, de supervivencia, de competitividad y de solidaridad, abocadas siempre a la incertidumbre y al conflicto, y al mismo tiempo a la permanencia y a la transformación; es decir, son ecosistemas que interactúan con otros ecosistemas dentro del mundo de la vida.

Para esta recompreensión del mundo, deben considerarse nuevas categorías comprensivo-explicativas y el uso contextualizado de otras ya creadas en el trabajo arduo de las disciplinas, tal es el caso y entre otras de ecosistema, complejidad, interacción y mundo de la vida. La vitalidad de esta conceptualización no radica en una innovación semántica, sino en la exigencia de una investigación que proceda por la participación de diferentes campos de conocimiento, bien por una interdisciplinariedad de procedimientos o por una transdisciplinariedad de problemas para acometer la tarea de un redescubrimiento del mundo como complejidad, esto es, como integración de lo diverso.

Edgar Morin (1996) destaca tres principios que están presentes en la interacción de sistemas dinámicos diferentes y cuyo aporte es significativo para pensar el mundo de la vida como gran ecosistema; el principio dialógico, el principio de recursividad organizacional, y el principio hologramático (p. 105). El primero supone la relación dinámica y recíproca entre dos emergencias diferenciales «nos permite —dice Morin— mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas» (p. 106). Con el segundo principio puede entenderse cómo un ecosistema es capaz de afectarse a sí mismo tanto como causa como efecto, pues, «un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce» (p. 106), incluyendo al individuo que es también producto de un proceso de reproducción que es anterior a él, pero una vez producido se vuelve productor del proceso que continúa (p. 106). El principio hologramático, por su parte, permite transitar desde la parte al todo y desde el todo a la parte tanto en lo biológico como en lo social, «trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo» (p. 107). Citando a Pascal, Morin dice: «[este principio] Es, de alguna manera, la idea formulada por Pascal: “No puedo concebir al todo sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes al todo sin concebir al todo”» (p. 107).

Desde otra orilla, Habermas (1994) reclama un mundo de la vida distante a los dominios del dato y de las generalidades cuantificables, pues considera que es el mundo de los grupos humanos, del lenguaje, de las experiencias, de los fenómenos singulares y de las propiedades múltiples (p. 115), lo cual también incluye los entornos materiales y culturales, el ecosistema, la geografía, la salud y la enfermedad, la alimentación, las formas de invención y de apropiación de la técnica, de la ciencia y de la tecnología, el uso social del conocimiento.

Es el mundo socialmente compartido, es la interpretación que nos hacemos del mundo concreto en el cual se desenvuelve nuestra vida que es a la vez material, personal y social. El mundo de la vida no es una herramienta sino un proceso interpretativo que está en permanente movimiento; el mundo de la vida está en permanente proceso de construcción. (Atria, 1993, p. 82)

Esas nuevas categorías y esa recomposición del mundo como interacción de ecosistemas exigen:

- La incorporación de las nuevas categorías como umbrales epistémicos del conocimiento.
- Desarrollar la investigación como un proceso que hace parte del mundo de la vida y no como un agente externo a él.
- Habitar el mundo de la vida como la expresión de experiencias interconectadas que exigen la superación de las fronteras disciplinarias y abandonar la forma clásica de experimentación artificial de recinto cerrado y los estudios especulativos descontextualizados.

### 3.3. Noción de ecosistema en la dinámica social y educativa

Un ecosistema, por su acepción biológica, se refiere a un conjunto de organismos y al medio físico o hábitat en el que interactúan estableciendo relaciones tanto bióticas como abióticas entre ellos; pero



el carácter de sistema no solamente alude a los organismos y al medio, sino a las formas particulares de esa relación en el sentido que reproducen las condiciones óptimas para su propia conservación y desarrollo y, al mismo tiempo, porque establecen una relación de realimentación con otros ecosistemas circundantes o lejanos, considerando la variedad de organismos vivos y de condiciones ambientales que los constituyen. De tal manera que el término «ecosistema» es más que una categoría general, y en ese sentido debe hablarse siempre y estrictamente en plural, de ecosistemas, articulados por flujos de producción de condiciones vitales para la conservación, desarrollo y reproducción de la vida en todos sus órdenes: biológico, mental, social y cultural.

Esa misma categoría puede ser empleada en sentido metafórico o de analogía para representar las formas de la interacción que se presentan en diferentes «hábitats» no estrictamente bióticos, sino más de orden sociocultural como pueden ser las instituciones, las comunidades, las telecomunicaciones y los sectores productivos de una sociedad.<sup>2</sup> La noción de ecosistema también es usada como un referente vivo para reorientar el desarrollo y crecimiento urbano tal como lo ha presentado Nagore Urrutia del Campo (2013) en su teoría sobre el urbanismo bioclimático y ambiental (p. 11), con la que convoca una interacción de elementos orgánicos y bióticos con las estructuras, sus disposiciones y sus diseños urbanísticos.

De manera similar, el término ha sido empleado como modelo explicativo de la organización y funcionamiento orgánicos de todo entorno social, concebido como sistema vivo de interacciones, de conservación y de crecimiento articulado a otros sistemas análogos o diferenciales por mecanismos de realimentación en unos casos, y de tensión, competencia y conflicto en otros. Esta última perspectiva es la que adquiere sentido en la tarea de entender la investigación como un ecosistema que está integrado a la dinámica social de otros ecosistemas a través de mecanismos de realimentación y de conflicto.

Lo primero que debe considerarse es que esa noción de ecosistema como interacción dinámica de lo vivo no es una noción simple en el sentido de lo lineal, sino compleja, en el sentido de lo autopoietico; esto es, por su capacidad de producirse a sí misma en medio y a pesar de condiciones convergentes o conflictivas en las que tiene lugar. Esa condición de complejidad implica que los ecosistemas, que constituyen al mundo de la vida como un ecosistema integrado, no son sistemas aislados unos de otros sino integrados por dinámicas de correspondencia y de realimentación.

Según John Holland (1996), los sistemas derivan su funcionamiento de dos tipos de realimentación: la positiva y la negativa. La realimentación negativa es la que se produce y circula al interior del propio sistema y tiene como función regular las interacciones y los límites de este, cuyo propósito es la

---

<sup>2</sup> Esa misma categoría puede ser empleada en sentido metafórico o de analogía para representar las formas de la interacción que se presentan en diferentes «hábitats» no estrictamente bióticos, sino más de orden sociocultural como pueden ser las instituciones, las comunidades, las telecomunicaciones y los sectores productivos de una sociedad. La noción de ecosistema también es usada como un referente vivo para reorientar el desarrollo y crecimiento urbano tal como lo ha presentado Nagore Urrutia del Campo (2013) en su teoría sobre el urbanismo bioclimático y ambiental (p. 11), con la que convoca una interacción de elementos orgánicos y bióticos con las estructuras, sus disposiciones y sus diseños urbanísticos

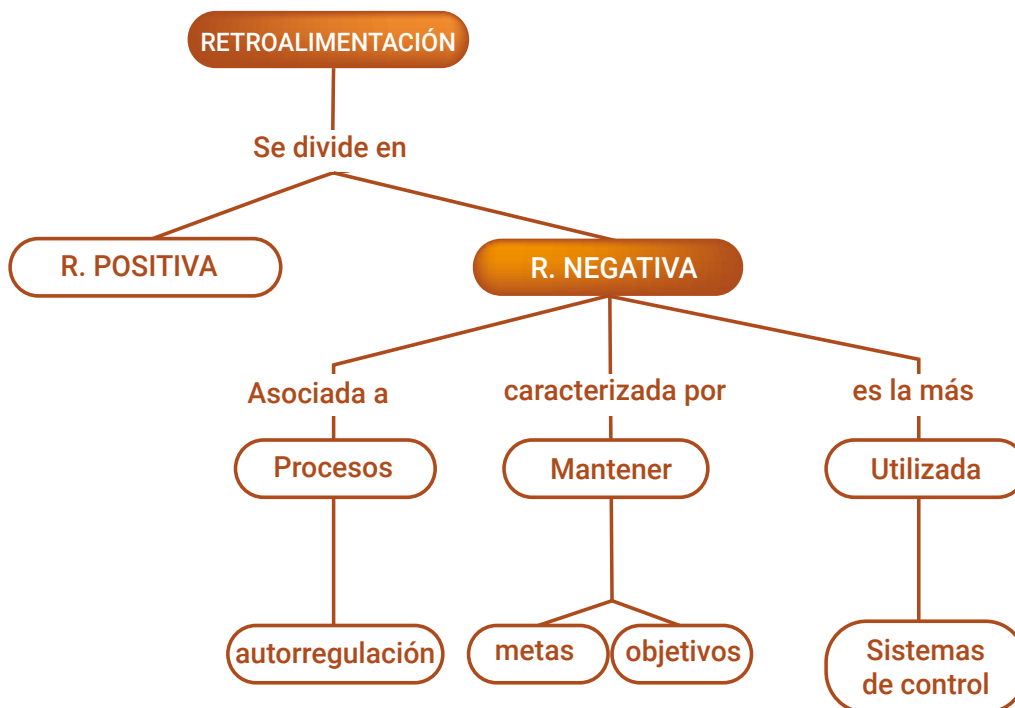
conservación y la continuidad de su actividad, sea de índole vital (homeostasis), institucional, productiva, cultural, etc. La realimentación positiva, por su parte, proviene del exterior circundante del sistema, de otro sistema, por ejemplo, o de algún elemento particular del mismo, que provoca modificaciones, alteraciones, reconstrucciones, perturbaciones o conflictos en el sistema que afecta.

Es importante aclarar que, lo *positivo* y lo *negativo* se refieren al mecanismo de funcionamiento, no al resultado.

Hablar de realimentación «negativa» y «positiva» —señalan Briggs y Peat (2005)— no implica un juicio de valor. Los nombres sólo indican que un tipo de realimentación regula y el otro amplifica. Ahora se reconoce que las dos clases básicas de realimentación están en todas partes: en todos los niveles de los sistemas vivientes, en la evolución de la ecología, en la psicología inmediata de nuestra interacción social y en los términos matemáticos de las ecuaciones no lineales. La realimentación, como la no linealidad, encarna una tensión esencial entre el orden y el caos. (p. 26)

En ese sentido, la investigación se entiende como un sistema vivo sujeto a estas dos realimentaciones. La realimentación negativa, por su parte, es un proceso de autorregulación (de un organismo, un cuerpo, una institución, una sociedad, etc.) para mantener y controlar sus metas y funciones, el equilibrio y la organización misma del sistema. En la Figura 1 se aprecia su configuración:

Figura 1. Realimentación negativa



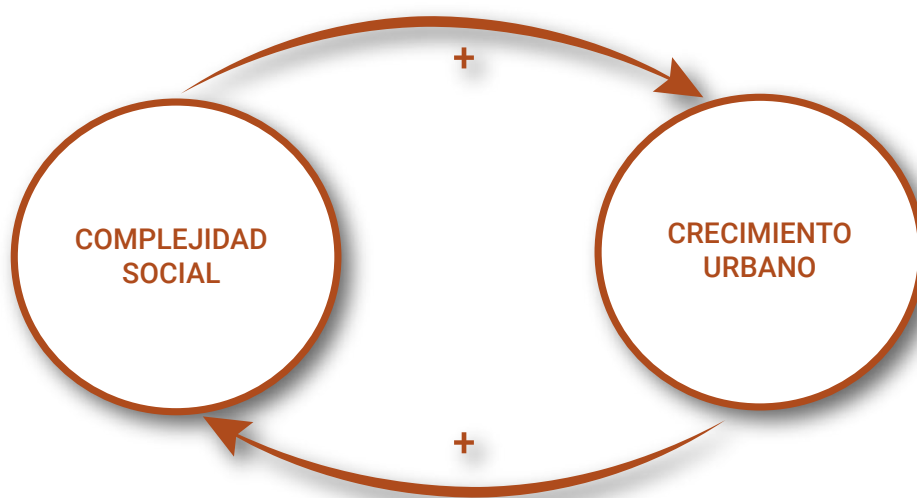
**Nota.** Tomado de *Retroalimentación negativa o feedback negativo*, de Laura Rodríguez, 2017, (<http://mecanismoscambioclimatico.blogspot.com/2017/09/retroalimentacion-negativa.html>).

La realimentación positiva es un proceso de amplificación y perturbación dentro del funcionamiento de un sistema por la incidencia o el efecto de un cambio por mínimo que sea producido por su relación con otro sistema o con uno de sus elementos particulares. El efecto inicial aumenta y se intensifica constantemente (efecto de la bola de nieve) desencadenando cambios al sistema, y puede ser tanto nocivo como benéfico de acuerdo con el tipo de efecto y con la manera como sea incorporado por el sistema afectado.

Como ejemplo se puede identificar la realimentación positiva en sistemas naturales como el clima, la biosfera, el sistema inmune, como también en sistemas creados por la humanidad como la economía, la sociedad, la institución escolar, y los circuitos electrónicos.

En un ciclo de realimentación positiva los diferentes componentes se influyen entre sí, como se ejemplifica en la Figura 2:

**Figura 2.** La realimentación positiva



**Nota.** Tomado de *La retroalimentación positiva*, de juancholovegun, 2015, *Retroalimentación positiva y negativa*, <https://infsistema.wordpress.com/2015/05/19/retroalimentacion-positiva-y-negativa/>.

A manera de ejemplo, el sistema educativo solo en cuanto a la relación de la enseñanza y del aprendizaje supone una interacción en su propio ecosistema: la escuela o el aula; integrado por organismos determinados: sujetos, currículo, normas, etc. Ese ecosistema, a través de la realimentación negativa, procura la perduración de su proceso de regulación, control y equilibrio para el logro sostenido de objetivos y de metas. Pero es inevitable que esté sometido a una realimentación positiva, que puede ser continua o discontinua, proveniente de otros sistemas que circulan en su entorno: la comunidad, la familia, el orden público, el conocimiento y el saber social, y de un largo etcétera que permanentemente afectan nociva o benéficamente al sistema inicial.

Como es imposible aislar un sistema del entorno y de la interacción con otros, este debe desarrollar los mecanismos para asimilar o transformar, e incluso reutilizar estratégicamente esos *efectos perturbadores*, no solo para garantizar su propia supervivencia, sino para generar sus propios efectos que incidan en los otros sistemas.

En esa misma perspectiva debe ser vista la investigación, como un ecosistema que pervive tanto por realimentación negativa como positiva. En el primer caso procede por mecanismos de autocontrol y autorregulación para dar cumplimiento a sus objetivos de gestión de nuevo conocimiento; pero sería inocua su función si no recibiera el efecto constante de realimentaciones positivas que están constituidas por los problemas, los campos, las teorías y los agentes que provienen de otros ecosistemas. Ese es uno de los fenómenos que la articula a la sociedad del conocimiento, el interactuar con el mundo desde la perspectiva de la apertura, del intercambio, de la transferencia, del diálogo, pero también de la discusión, de las refutaciones y de las tensiones. De otro modo, la investigación universitaria sin ese tipo de realimentación solo serviría para el beneplácito pacífico y compartido de docentes e investigadores aislados del mundo de la vida (Figura 3).

**Figura 3.** La realimentación positiva en el ecosistema escolar



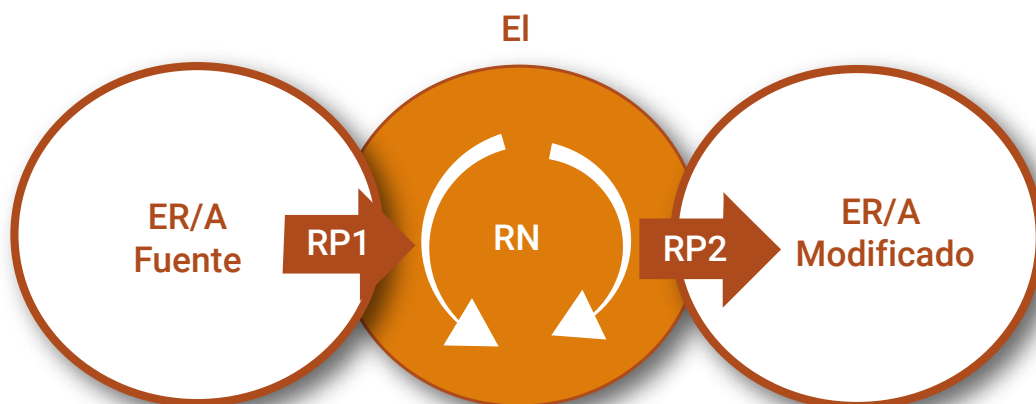
**Nota.** Cada círculo E1, E2, etc., constituye la diversidad de ecosistemas con los que interactúa el ecosistema escolar. El «En» indica la diversidad de ecosistemas que entran en esa interacción y que forman parte del mundo de la vida (Mv).

### 3.4. La investigación como ecosistema

La psicóloga Rosa Elena Duque García en su tesis doctoral de 2017, *La investigación como biosfera autoorganizada. Diálogos entre psicología clínica, ciencias de la complejidad y estética de los mundos posibles*, considera a

la investigación como un fenómeno de la vida (p. 14) que constituye una biosfera autoorganizada en tanto es capaz de producir conocimiento como su adyacente posible a partir de la interacción de agentes divergentes, de orden social y disciplinar para alcanzar la novedad hacia la cual avanza (p. 15). Lo antedicho deriva dos consideraciones más. La primera es que la investigación en sí misma constituye un ecosistema en tanto articula una variedad de agentes y funciones internas que garantizan la pervivencia de su mundo y de su proceso en una suerte de regulación negativa, y que configuran la forma como interactúa con ecosistemas externos. La segunda consideración es que, a partir de esa interacción con ecosistemas adyacentes o remotos, también produce novedades dentro de sí y dentro de aquellos, con los efectos recíprocos en una suerte de realimentación positiva (Figura 4).

**Figura 4.** Realimentación del ecosistema investigación (EI)



**Nota.** El ecosistema investigación (EI), además de su propia realimentación negativa (RN), recibe la realimentación positiva (RP1) de un ecosistema fuente: remoto o adyacente (ER/A); al mismo que afecta recíprocamente con su realimentación positiva (RP2), modificándolo.

Es preciso diferenciar la investigación como ecosistema en sí mismo, y la investigación referida a la indagación de otros ecosistemas. Pero, a pesar de esa distinción, no es posible concebir una investigación como ecosistema cerrado o como «sistema en sí mismo», pues su naturaleza es de aperturas en el sentido que procede por preguntas, por innovaciones metodológicas, y en general por toda una heurística de renovación constante dentro del mundo de la vida en el que está inserta y en el que cohabita con otros ecosistemas. Más allá incluso de algunas «regularidades» metodológicas y paradigmáticas que la avalan dentro de la comunidad científica a la que pertenece, la investigación siempre se hace de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. Ese «hacerse de afuera hacia adentro» implica que sus problemas surgen a partir de la relación que establece con otros ecosistemas, es decir, estos no existen ontológicamente en su interior, sino que provienen del afuera y ejercen sobre ella una perturbación constante; problemas que pueden ser de índole formal, disciplinar, material, interseccional, etc., que en tanto la impactan y la afectan, le otorgan sentido, son la condición de posibilidad para que proceda a «hacerse de adentro hacia afuera»; esto es, para que a través de ella, se creen flujos de nuevo conocimiento, de nuevas soluciones y de nuevos procedimientos que impacten en los ecosistemas adyacentes o remotos.

Nunca habrá, pues, estrictamente un inicio y un final de la investigación, sino siempre un flujo constante de problemas entre ecosistemas que se impactan, se perturban y se nutren mutuamente. El conocimiento y su generación es una construcción constante, y todo proyecto de investigación no es más que un trayecto dentro de los problemas y las preguntas del y sobre el mundo.

Al entenderse la investigación como ecosistema, como interacción de agentes vivos dentro de un hábitat que generan flujos de supervivencia y de conflicto intrínsecos y al mismo tiempo flujos de relación extrínseca con otros ecosistemas, exige identificar esos agentes, sus funciones y tipologías, y desde luego sus formas de interacción. Orgánicamente deben identificarse al menos tres de ellos: lo heurístico, lo conceptual y lo metodológico; pero su funcionalidad está estimulada por las sucesivas realimentaciones positivas que provienen de otros ecosistemas, por sí mismos no tienen más que un carácter formal, mientras que, afectados desde el afuera adquieren una función que les permite la autopoiesis o realimentación negativa en términos de recepción, asimilación, descomposición, transformación y producción; es decir, su función es casi estomacal y su procedimiento es similar al de la fagocitosis.

Ahora, dichas realimentaciones no provienen todas de la misma fuente o ecosistema ni afectan por igual a los tres agentes funcionales y productivos de la investigación, pero sí los hacen interactuar dinámicamente dentro del sistema. Por ejemplo, el agente heurístico es realimentado y estimulado constantemente con los problemas que se suscitan en las relaciones al interior de los otros ecosistemas: la cultura, la familia, las comunidades, la empresa, el territorio, el Estado, la salud, y un cuasi infinito etcétera de problemas u «objetos estudio» que provienen del «exterior», sin embargo, en general hacen parte del mundo de la vida. En la función heurística de la investigación se problematiza y se formulan las preguntas o las hipótesis.

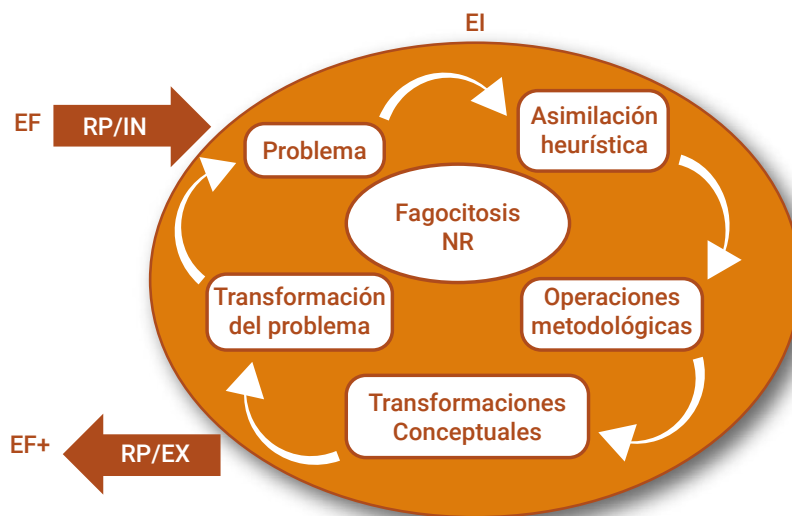
A este respecto apunta Duque García (2017):

Investigar en coherencia con la complejidad del mundo ofrece un panorama teórico y metodológico de la investigación, tras lo cual desarrolla, en primer lugar, los referentes conceptuales que facilitan la apertura de heurísticas para dar contexto a los desarrollos metodológicos propuestos y que permiten avanzar en relación con la comprensión de los procesos de investigación como sistemas complejos adaptativos. (p. 5)

De manera análoga, los ecosistemas/fuente de los agentes conceptuales y metodológicos de la investigación son de otra tipología. En los primeros interactúan las teorías y los conceptos producto de esas interacciones o de otras investigaciones. Esos conceptos que estimulan el agente conceptual de la investigación al igual que los problemas no se operan como un calco, sino que son sometidos a esa «fagocitosis estomacal» de recepción, asimilación, descomposición, transformación y producción, según la problematización e interrogación que se haya producido en el primer agente; esto es, un concepto de realimentación positiva no puede ser el mismo que produzca la investigación, pues al haberlo incorporado como un organismo más que interactúa dentro de su ecosistema, es decir, de haberlo sometido

a una realimentación negativa, el concepto efectuado debe ser «otro», que dé respuestas al ecosistema que produce el problema y no al ecosistema teórico que produjo el concepto (Figura 5).

**Figura 5.** «Fagocitosis» del ecosistema investigación



**Nota.** El Ecosistema investigación se «alimenta» de los problemas provenientes de un Ecosistema Fuente (E/F) que lo influye como su realimentación positiva de ingreso (RP-IN). Al interior del ecosistema investigación se lleva a cabo el proceso de asimilación heurística y de operaciones metodológicas y de transformaciones conceptuales a manera de «fagocitosis» o realimentación negativa (RN). El proceso investigativo afecta y altera el ecosistema fuente a manera de una realimentación positiva hacia afuera (RP-EX).

Con el agente metodológico ocurre algo similar, si bien la investigación ya cuenta con unas operaciones habituales y unos prediseños estratégicos e instrumentales de aplicación, estos no pueden ser estandarizados para todo tipo de problemas en tanto estos últimos suelen ser producidos por interacciones diferentes, en cada caso por sus propios ecosistemas de origen. Esto implica que en la misma problematización está contenida la operación metodológica y no por fuera de ella como si fuera un vestido que «le queda». Por otro lado, en cuanto a la funcionalidad orgánica de este agente, su función es más de autorregulación y de transformación constante de acuerdo a las dinámicas de la investigación que la de gobernar las interacciones del sistema; siendo quizá, uno de los agentes más importantes en la transformación y producción de conocimiento, al mismo tiempo es el más flexible, pues no se investiga con un diseño metodológico previo, sino que la investigación como flujo de cambio es la propia metodología en constante transformación, regulación y adaptación.

### 3.5. La investigación social: a manera de cierre

En el marco de la teoría de los sistemas complejos y desde la perspectiva de la investigación como ecosistema, la investigación social, al igual que ninguna otra, puede proceder por aislamiento epistemológico, ni de sus fines, ni en muchos casos de su proceso metodológico; de hecho, habría de considerarse que toda investigación es social en virtud de sus efectos en el mundo de la vida, que es, finalmente, el ecosistema límite en el que tiene lugar la existencia de todos.

Precisamente, la investigación como «investigación social» permite hacer articulaciones y relaciones más amplias y complejas con los objetos, conceptos y conocimientos de otros saberes, pues difícilmente podría aislarse un fenómeno llamado «estrictamente social» sin vincularlo a interacciones que deben ser interpeladas y comprendidas desde otras disciplinas, según sea el caso, por la biología, las neurociencias, o la ecología; o por áreas como las tecnologías, la nutrición, o el urbanismo, cuando se trate, por ejemplo, de problemas asociados a la educación, a las conductas de grupo, a la comunicación, al desarrollo humano o a las relaciones de familia.

Lo que se quiere señalar es que todo «problema social», que habitualmente ha sido competencia de las llamadas ciencias sociales o humanas,<sup>3</sup> está articulado con otros vectores, materiales, formales y simbólicos pero vivos en el marco de un ecosistema determinado y que se constituyen en agentes de interacción con lo humano: el territorio, el clima, la técnica, la ciudad, la tecnología, el tamaño, la proporción, lo orgánico, lo inorgánico, etc., y cuya integración exige procesos de orden inter y transdisciplinar a través de poner en marcha lo que Brower Beltramin (2010) retoma de Morin como las propiedades básicas de la complejidad: la generación de patrones, regularidades y jerarquías entre las disciplinas o ciencias; la flexibilidad en el diálogo como principio; la capacidad de autoorganización con agentes diferentes; y la incertidumbre por los impactos derivados que tales integraciones puedan producir.

La apropiación de estas cuatro propiedades y el concebir la investigación social como ecosistema integrado a otros campos permitirá establecer diálogos experimentales e interacciones intencionadas entre los saberes para cruzar «esferas», «líneas» y «agentes» de diferentes ecosistemas; además de construir marcos explicativos y comprensivos nuevos y más completos sobre el mundo, de reconfigurar la mirada analítica de la dispersión hacia una comprensión integrada de la diversidad que conforman un problema y, finalmente, poder formularse otras preguntas que confirmen lo inacabado del conocimiento, pero que anticipen la necesidad de nuevas interacciones epistemológicas entre las ciencias y los saberes.

Reconocer la constante producción de diversidad que nuestro mundo sostiene en medio de la irreversibilidad del tiempo nos introduce en un reto importante que emerge justo en la interfaz entre las ciencias y las humanidades. (Duque García, 2017, p. 14)

Este carácter de la investigación se configura como una conciencia de ser parte, de estar adentro del mundo, por lo tanto, surge en las condiciones de relación o de interacción con él. «¡Hacemos parte de lo que conocemos!», dice Duque García (p. 13), pues la investigación debe entenderse como un fenómeno de la vida y agrega:

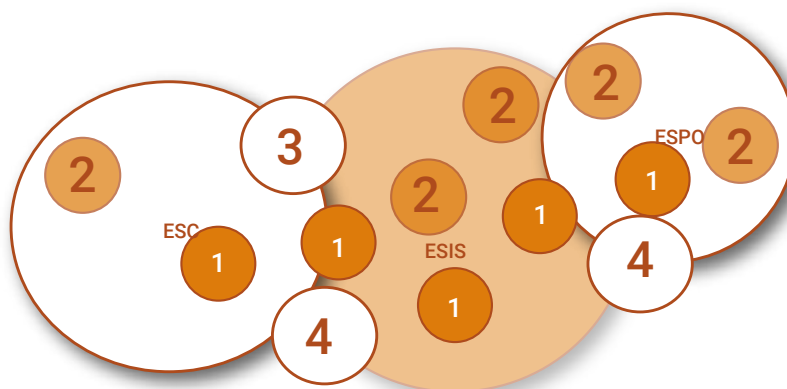
---

<sup>3</sup> Más allá de las diferencias epistemológicas que la tradición ha arrojado sobre estos dos grupos de ciencias, aquí la mención la integra dentro de un mismo sentido.



El cada vez más fuerte llamado a la conciencia planetaria, al pensamiento ecológico y a ir más allá de los universales que pueden hacer invisibles las singularidades de la existencia se encarna en un escenario que exige nuevas generaciones de científicos sociales y humanos, capaces de arriesgar pasos hacia la frontera, de asumir lo imposible como el inicio de un mundo por explorar y de tomarse en serio la imaginación como proceso que engendra conocimiento. (Duque García, 2017, p. 13)

**Figura 6.** Ecosistema de la investigación social



**Nota.** ESC o Ecosistema de las ciencias interactúa con ESIS, Ecosistema de la investigación social, esta a su vez con ESPO, o Ecosistema problema/objeto. **1:** patrones, regularidades y jerarquías de la integración; **2:** singularidades orgánicas de cada ecosistema; **3:** flexibilidad, diálogo y autoorganización de la integración; **4:** productos y resultados no esperados (incertidumbre) pero que constituye nuevo conocimiento.

Investigar entonces es hacer parte del mundo y la investigación no es más que otro ecosistema dentro de ese mundo (figura 6). En ese sentido, la sociedad del conocimiento no puede verse más que como un fenómeno global que sobrevuela las intencionalidades del saber, de la ciencia y de la universidad, sino una manera de entablar otros diálogos diferentes al del mercado, al del capital y al de la información, sin que estos últimos dejen de ser también constitutivos del mundo de la vida. Por eso es preciso revisar y valorar el paradigma de la complejidad en la investigación, sin que ello implique una renuncia a la crítica, pues esta es una dimensión epistemológica insustituible del conocimiento. Por último, y más allá de la tradición política de los saberes, del orden jerárquico de sus discursos y de sus utilidades, debe considerarse que toda investigación es social; es decir, la investigación-desarrollo-innovación (I+D+I) no solo es un problema técnico o administrativo de las instituciones, ni mucho menos un atributo instrumental de «las ciencias de la información», sino que, en tanto dicha investigación tiene un impacto sobre el mundo de la vida, entonces siempre debe estar atravesada por la dimensión social y humana, que es finalmente a quien corresponde la generación del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Atria, R. (1993). La educación superior desde el mundo de la vida. *Revista de Sociología*, (8), 81-94. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.1993.27631>
- BBVA. (27 de marzo de 2018). ¿Qué son los ecosistemas digitales? <https://www.bbva.com/es/que-son-los-ecosistemas-digitales/>

- Brower Beltramin, Jorge. (2010). Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. *Polis (Santiago)*, 9(25), 57-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100004>
- Briggs, J. y Peat, F. D. (2005). *Espejo y Reflejo del Caos al orden Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Gedisa.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información/sociedad del conocimiento. En Al. Ambrosi, V. Peugeot, y D. Pimienta (coords.). *Palabras en juego. Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información* (pp. 49-71). C&F. <https://analfatecnicos.net/archivos/76.SociedadDeLaInformacionYConocimiento-SallyBurch.pdf>
- Caron, J. (1996). Una teoría ecológica para la intervención comunitaria: acceso y conservación de los recursos. *Espacio abierto*. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1996/vol2/arti4.htm>
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Institute (IN3) de la UOC. <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Duque García, R. E. (2017). *La investigación como biosfera autoorganizada: Diálogos entre psicología clínica, ciencias de la complejidad y estética de los mundos posibles* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.16752>
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Holland, J. (1996). Sistemas Adaptativos Complejos (Trad. Alejandro Pazos & Antonio Rivas). En A. Pazos (coord.), *Redes de neuronas artificiales y algoritmos genéticos* (pp. 259-295). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9449>
- Juancholovegun. (19 de mayo de 2015). Retroalimentación positiva y negativa. <https://infsistema.wordpress.com/2015/05/19/retroalimentacion-positiva-y-negativa/>
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, 182(718), 145-151. <https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Portafolio. (s.f.). Ecosistema institucional. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/ecosistema-institucional-216694>
- Rodríguez, L. S. (septiembre 26 de 2017). Retroalimentación negativa. *Mecanismos de retroalimentación positiva y negativa relacionados al cambio climático*. <http://mecanismoscambioclimatico.blogspot.com/2017/09/retroalimentacion-negativa.html>
- Romero Pérez, C. (2003) Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, (6). <http://hdl.handle.net/10272/3518>
- Urrutia del Campo, N. (2013). El cuerpo y la ciudad: la sostenibilidad urbana desde la percepción de nuestros cuerpos. *on the w@terfront. Public Art.Urban Design.Civic Participation.Urban Regeneration*, (27), 25-47. <https://revistes.ub.edu/index.php/waterfront/article/view/18853>

# CAPÍTULO 4

## Razonamiento cuantitativo en la educación

Yolfaris Naidit Fuertes Arroyo  
Roberto Carlos Guevara Calume

### RESUMEN

El aprendizaje de las asignaturas numéricas, en cuanto a la capacidad para resolver problemas del contexto que involucren el pensar, analizar, interpretar y sintetizar una posible solución, se ha convertido en una dificultad que obstaculiza el avance de muchos estudiantes en su proceso formativo, a causa de su bajo rendimiento en el desarrollo de diversos elementos que hacen parte fundamental de las matemáticas, lo cual se ha evidenciado a través de las pruebas Saber Pro, en la competencia de razonamiento cuantitativo. Debido a lo anterior, este capítulo tiene como fin indagar diversas fuentes de información que aporten bases significativas para el fortalecimiento de esta competencia, además de contribuir a la mejora continua de la enseñanza de las matemáticas. Se aplicó una investigación documental descriptiva y se eligió al método mixto como soporte del proceso indagatorio, teniendo en cuenta que los resultados se dieron de forma cualitativa y cuantitativa. La recolección de información se hizo a través de una encuesta aplicada a 27 estudiantes de carreras de Ingeniería que cursaban asignaturas numéricas. Los resultados se presentan en función del objetivo trazado; se encuentra que a través de la práctica docente se pueden implementar estrategias metodológicas basadas en las nuevas tecnologías que aportan un valor agregado a la hora del estudiante *aprender a aprender* las asignaturas numéricas y, por ende, mejorar su desempeño en la competencia de razonamiento cuantitativo.

**Palabras clave:** enseñanza, aprendizaje, razonamiento, estudiante, práctica docente.

#### 4.1. Razonamiento cuantitativo: importancia en la educación

Durante generaciones, siempre han salido a relucir las vivencias y experiencias del hombre en diversos contextos como el social, político, cultural, administrativo, económico, formativo y profesional, desde donde se requiere hacer uso del pensar, analizar y, en la búsqueda de soluciones óptimas, obtener conclusiones que lleven al logro de resultados viables; esto involucra el razonar.

En este capítulo, se hace una revisión de diversas fuentes bibliográficas relacionadas con la competencia del razonamiento cuantitativo, también definido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) como el conjunto de elementos de las matemáticas. Según el ICFES (2015) «es el conjunto de elementos de las matemáticas, sean estos conocimientos o competencias, que permiten a un ciudadano tomar parte activa e informada en los contextos social, cultural, político, administrativo, económico, educativo y laboral» (p. 15).

Desde el campo formativo, se presentan diversas situaciones que involucran un mayor compromiso de los estudiantes frente a las exigencias que demanda el estudio de las asignaturas numéricas; sin embargo, son retos que aún hoy día son rehuidos por muchos estudiantes, quienes ven en las matemáticas una dificultad que en muchas ocasiones obstaculiza su proceso formativo para dar continuidad al siguiente nivel o semestre educativo. Plaza *et al.* (2020) afirman que:

Es una preocupación en la educación matemática, el construir sobre bases bien sólidas, la enseñanza de la matemática que le permita tanto al docente como al estudiante, mediante estrategias didácticas y de aprendizaje respectivamente, enfrentarse a los diferentes obstáculos y dificultades presentes, así como evitar algunos errores que se pudieran originar, permitiendo finalmente que el estudiante adquiera las destrezas y habilidades para la resolución de problemas matemáticos.

Obstáculo, puede recibir definiciones como: la barrera que impide seguir adelante y obliga a tomar alternativas de solución, o la situación física o mental que no permite el normal desarrollo de la ruta que se desea seguir. (p. 296)

Por consiguiente, la capacidad para resolver problemas matemáticos muchas veces se convierte en un gran inconveniente para el estudiante, lo cual se le atribuye en ocasiones a los métodos de enseñanza del docente; sin embargo, en la actual era de los nativos digitales, aunque se han implementado métodos actualizados a las exigencias del avance tecnológico, se siguen presentando fuertes vacíos en la respuesta de los estudiantes, específicamente, cuando se enfrentan a evaluaciones cuantitativas que tienen que ver con los elementos que hacen parte de este tipo de asignaturas.

En consecuencia, las asignaturas numéricas no solo requieren de un método de enseñanza bajo metodología tradicional o metodología mediada por las tecnologías; es necesario, además, desde la práctica docente, desarrollar habilidades y destrezas que fortalezcan en los estudiantes su capacidad de razonamiento, en donde la identificación de un problema los lleve, haciendo uso de herramientas

cuantitativas, a idear estrategias prácticas para su solución. Lo anterior requiere de parte del docente la aplicación de estrategias didácticas y de aprendizajes alineados a la demanda actual del sistema educativo, que proyecten una visión organizacional; de manera que el pensar y el analizar sean para este tipo de asignaturas las bases fundamentales al momento de sacar conclusiones que lleven a la solución de las problemáticas estudiadas. Según Montero *et al.* (2015, como se citó en Barros y Naranjo, 2018):

La abundancia de fracasos en el aprendizaje de las matemáticas en diversas edades y niveles educativos puede ser explicada, en gran parte, por la aparición de actitudes negativas debidas a factores personales y ambientales cuya detección sería el primer paso para contrarrestar su influencia negativa con efectividad. (p. 28)

Por otro lado, Mendoza *et al.* (2021) afirman:

En el caso de Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES reporta en sus informes sobre las Pruebas Saber que los estudiantes cometen errores de manera reiterada en las preguntas relacionadas con el razonamiento cuantitativo, que sirven de indicador del desempeño de los estudiantes al efectuar deducciones con varios procesos de pensamiento. (p. 1)

Cuando se hace mención de la competencia de razonamiento cuantitativo, no solo se relaciona el análisis, también involucra la argumentación; para lo cual, el estudiante debe tener un grado de comprensión fundamental de la problemática, facilitándole la toma de decisiones e implementación de estrategias que permitan la valoración cuantitativa de la información. Los datos cuantitativos pueden estar ordenados en una tabla, en un gráfico, texto o esquema, entre otros; y la interpretación que se haga de ellos resalta la capacidad del individuo de comprender su composición y estructuración (Cervantes *et al.*, 2022, p. 77).

Según Burgos *et al.* (2020), «para Aristóteles, el razonamiento es un encadenamiento de juicios en el que partiendo de una proposición conocida se descubre otra u otras desconocidas» (p. 290), además, «considera que el conocimiento científico se alcanza deduciendo lo particular de lo general, es decir, mediante el conocimiento de las causas» (p. 290). Estas anotaciones son importantes, debido a que a Aristóteles y a Platón se les considera los padres de la filosofía occidental; estos mismos autores señalan que para Aristóteles, la ciencia es un conocimiento demostrativo, lo que implica que existen formas de demostrar la realidad que rodea al individuo, y que se puede entender al universo usando la capacidad humana que conduce al razonar.

Muchos autores creen que el razonamiento se compone de reglas mediante las cuales se elaboran los pensamientos; también está relacionado con las habilidades necesarias para encontrar la solución a un problema partiendo de unas ideas proyectadas y soportadas desde el pensamiento lógico y creativo; mientras que no se entiende como las habilidades para encontrar la solución a un problema, sino como una actividad mental en la cual se valoran conocimientos previos y así dar solución a alguna dificultad.

Se considera también que el razonamiento es usado para convencer, usando la influencia directa o indirecta para hacer sobresalir, o que la opinión propia sea aceptada (Pachón *et al.*, 2016).

En las carreras de Ingeniería, la creatividad e innovación fortalecen en el estudiante la creación de ideas, las cuales son materializadas en el contexto educativo. En los estudiantes, el pensamiento lógico-creativo se manifiesta a través de las diversas alternativas de solución que se plantean en el análisis de una problemática, en donde el razonamiento es parte fundamental para llegar a una respuesta posible. Según Llanga *et al.* (2019), se entiende el razonamiento «como la capacidad que permite resolver problemas, con el objetivo de extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos» (Resumen, párr. 1).

El razonamiento lógico-matemático permite generar conclusiones coherentes que den respuesta a la solución de un problema, lo cual es importante para comprender los conceptos abstractos que hagan referencia a situaciones reales o ficticias que demandan una posible solución. Por lo anterior, el sistema educativo en la actual era de la información requiere del proceso de enseñanza y aprendizaje, que el estudiante desarrolle competencias en diversas áreas del saber; entre estas, la competencia del razonamiento cuantitativo. De acuerdo con Cervantes *et al.* (2022), el razonamiento cuantitativo hace referencia al conjunto de habilidades que desarrolla una persona para comprender, analizar, argumentar, tomar decisiones y generar estrategias que lo lleven a obtener una adecuada solución acerca de una problemática relacionada con información cuantitativa. (p. 79).

Desde la práctica docente, se pueden aplicar diversas estrategias metodológicas que encaminen al estudiante hacia el logro de los objetivos trazados, conduciendo al cumplimiento de la meta específica; sin embargo, de la forma como un docente imparta la instrucción depende en gran medida que el estudiante fortalezca las distintas competencias, habilidades y destrezas que lo conduzcan al logro de estos objetivos o de la meta proyectada; esto no es responsabilidad solo del docente, el estudiante, como el actor central del proceso de enseñanza y aprendizaje, es quien debe abrirse a la construcción o realimentación del conocimiento, apoyado en su propio estilo de *aprender a aprender*.

Teniendo como base el aprendizaje de las matemáticas, este capítulo de investigación documental tiene como objetivo indagar diversas fuentes de información que aporten bases significativas para el fortalecimiento de la competencia del razonamiento cuantitativo, además de relacionar estrategias didácticas que afiancen el aprendizaje de las asignaturas numéricas en aras del rendimiento académico de los estudiantes.

Se aplicó una investigación documental descriptiva que llevó a una observación cuantitativa y cualitativa, la cual permitió al investigador recopilar datos numéricos que fueron analizados, aportando un valor agregado al proceso de observación. La recolección de información se hizo a partir de una encuesta aplicada a 27 estudiantes de carreras de Ingeniería que cursaban asignaturas numéricas. Debido a que la investigación se planteó con base en resultados cualitativos y cuantitativos, se eligió el método

mixto como soporte del proceso investigativo. Según Johnson y Onwegbuzie (2004, como se citó en Valenzuela y Flores, 2012), la investigación con método mixto lleva a la recolección, análisis e interpretación de los datos con el fin de sacar conclusiones que fortalezcan el propósito de la investigación.

## 4.2. El razonamiento cuantitativo y las matemáticas

Como concepto cognitivo humano, el razonamiento desarrolla la capacidad del hombre para enfrentar un problema. El razonamiento no es único, se aplica de forma diferente según el problema que se pretenda resolver. Dadas estas condiciones, comprender la forma como razona el hombre es algo que ha ocupado la mente de los filósofos. Entender los procesos mentales que ocurren para enfrentar un problema o una situación es asimilar las diversas respuestas que puede entregar el intelecto humano. El razonar y la lógica se han asociado muy íntimamente a las matemáticas, y a la formación de los estudiantes en las matemáticas, sin embargo, el análisis hecho por Pachón *et al.* (2016) es aplicable a la solución de problemas o conclusiones en cualquier ámbito de la vida.

El raciocinar tiene como característica el ser un diferencial humano usado para la solución de problemas, donde se puede generar nuevo conocimiento partiendo de conocimientos anteriores; este surge a través de la reflexión del entorno en la búsqueda de la solución a un problema o a una conclusión, lo que implica que no debe existir un único tipo de raciocinio y, asimismo, sus diferentes tipos pueden ser categorizados. A continuación, en la Tabla 2 se presenta un compendio de los tipos de razonamiento generalmente usados para su clasificación; estos obedecen principalmente a las formas en que se razona para llegar a una conclusión o para resolver un problema, desde el razonar lógico.

**Tabla 2.** Tipos de razonamiento

Razonamiento deductivo	<p>En este tipo de razonamiento, se logra inferir una solución particular empleando casos universales, es decir, se llega a una conclusión específica por la observación de fenómenos generales o conocimientos ya adquiridos en ámbitos similares; en otras palabras, es particularizar usando casos generales.</p> <p><i>Premisa 1: Los perros ladran.</i> <i>Premisa 2: Yo tengo un perro.</i> <i>Conclusión: Mi perro ladra.</i></p> <p>Fuente: Segundo Espínola (2022).</p>
Razonamiento inductivo	<p>En este tipo de razonamiento, se logra inferir una solución general empleando casos particulares, esto es, se llega a una conclusión por la generalización; en otras palabras, es generalizar usando casos particulares.</p> <p><i>Premisa 1: Claudia es mujer y tiene habilidad para las matemáticas.</i> <i>Premisa 2: Estefanía es mujer y tiene habilidad para las matemáticas.</i> <i>Premisa 3: María es mujer y tiene habilidad para las matemáticas.</i> <i>Conclusión: Probablemente, todas las mujeres tienen habilidad para las matemáticas.</i></p> <p>Fuente: Segundo Espínola (2022).</p>

	Se logra al establecer una relación que permite dar respuestas o soluciones a un problema por analogías. En este tipo de razonamiento se dan conclusiones probabilísticas.
Razonamiento análogo	<p>Premisa 1: Julio y Gabriel juegan muy bien al ajedrez;</p> <p>Premisa 2: Julio sabe mucho de matemática;</p> <p>Conclusión: por eso, es probable que Gabriel sepa mucho de matemática.</p>
	Fuente: Giani (2022).

Si bien estos no son los únicos tipos de razonamiento, sí son los más usados por los autores para categorizarlos. A continuación, se relacionan otros tipos de razonamientos:

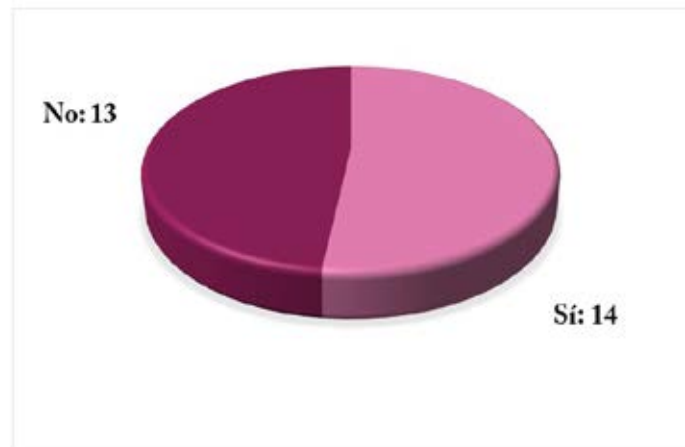
- **Hipotético-deductivo.** Este se deriva de los razonamientos deductivo e inductivo, es el pilar de método científico. La idea es usar premisas y así llegar a una hipótesis universal, luego hacer razonamiento deductivo para confirmar la hipótesis planteada.
- **Razonamiento transductivo.** Este es propio del niño, es un tipo razonamiento muy creativo y considerado como no lógico (Cárdenas Páez, 2011).

### 4.3. Razonamiento cuantitativo en las pruebas Saber Pro

La prueba de razonamiento cuantitativo Saber Pro lleva a los estudiantes, desde diversas disciplinas del saber, a evaluar sus capacidades en la solución de problemáticas que requieren del análisis, interpretación y síntesis de diversos procedimientos que conducen a la búsqueda de una posible solución. Una de las disciplinas del conocimiento que requiere del razonamiento cuantitativo para la resolución de problemas o propuestas cuantificables lógicas es la Ingeniería, en cuyos contenidos programáticos se relacionan variadas asignaturas numéricas que, partiendo de un análisis cualitativo para llegar a una conclusión cuantitativa, demandan soluciones viables.

Estas asignaturas numéricas están dentro del grupo de las matemáticas, las cuales se han convertido en una dificultad para muchos jóvenes, quienes las ven como un obstáculo de continuidad en su proceso académico. Teniendo presente lo anterior, los investigadores tomaron la decisión de indagar en un grupo de 27 estudiantes matriculados en carreras de Ingeniería, su percepción acerca del aprendizaje de las matemáticas, además de las dificultades presentadas en dicho aprendizaje. En primera medida se les preguntó a los estudiantes si tenían inconvenientes con el aprendizaje de las asignaturas numéricas (Figura 7).



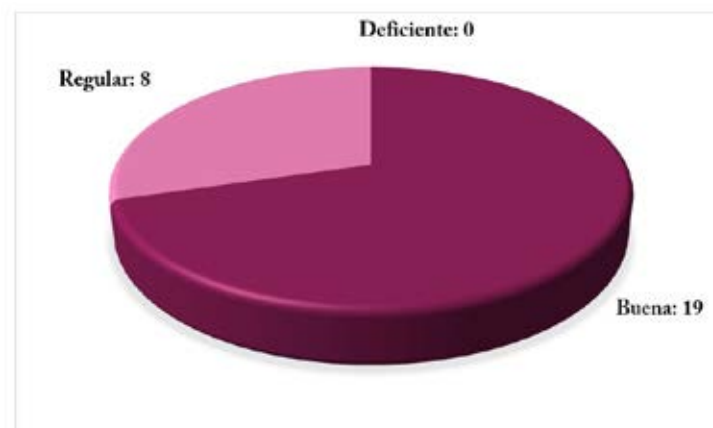
**Figura 7.** Respuesta de los estudiantes frente al aprendizaje de las asignaturas numéricas

**Nota.** Banco de datos de la Facultad de Ingenierías de Uniremington (2021).

Obsérvese que la respuesta está equilibrada entre el grupo de estudiantes, un 52 % manifiesta que sí, mientras que el porcentaje restante dice no tener inconvenientes, lo que deja muchas incógnitas en los investigadores; estas dificultades se pueden presentar por varios puntos, entre los cuales se mencionan:

- Distracción de los estudiantes.
- El estudiante no pregunta a su profesor en clase cuando no comprende el tema.
- Estilos de aprendizaje no contemplados en la práctica docente, entre otros.

Al analizar e interpretar la respuesta de los estudiantes, se decidió validar con ellos la metodología del profesor que les impartía asignaturas numéricas, preguntándoles cómo percibían la práctica docente para la enseñanza de las matemáticas (Figura 8).

**Figura 8.** Respuesta de los estudiantes frente a la metodología docente

**Nota.** Banco de datos de la Facultad de Ingenierías de Uniremington (2021).

Obsérvese que, de los 27 estudiantes, 19 afirmaron que, dentro de la práctica docente, la metodología aplicada por el profesor era buena para el aprendizaje de las asignaturas numéricas; sin embargo, 8 de los estudiantes presentaron inconformidad frente a la metodología aplicada. Es significativo el número de estudiantes que no está de acuerdo con la metodología docente, lo cual puede estar fusionado con el estilo de aprendizaje de estos estudiantes, el cual no se adapta a la forma como el profesor enseña. Es de considerar que 13 de los estudiantes indagados manifestaron tener dificultad con el aprendizaje de las asignaturas numéricas, pero de estos 13, solo 5 manifestaron no estar de acuerdo con la metodología que implementa el profesor para en el proceso de enseñanza y aprendizaje impartido.

Analícese que, para el aprendizaje de las asignaturas de un programa educativo, entre estas las asignaturas numéricas, se requiere disposición tanto del estudiante como del profesor. Socas (1997, como se citó en Mendoza *et al.*, 2021) expresa que, en primer lugar, debe existir un grado alto de comunicación en el aula entre el profesor y sus estudiantes, si esto no se da de entrada, el proceso de aprendizaje de los estudiantes empieza a presentar falencias, sobre todo en el aprendizaje de asignaturas complejas como las numéricas, ya que estas requieren del pensar, analizar e interpretar, para luego concluir con bases sólidas su síntesis definitiva. Es aquí donde se observa el uso del razonamiento cuantitativo, en que el estudiante tome todos estos elementos que hacen parte de las asignaturas numéricas y los integren para dar una solución óptima a una problemática presentada.

En la Figura 9 se muestra cómo se articulan los procesos matemáticos y cómo estos fomentan el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes, entre estos, los de las carreras de Ingeniería.

**Figura 9.** Procesos matemáticos en las carreras de Ingeniería

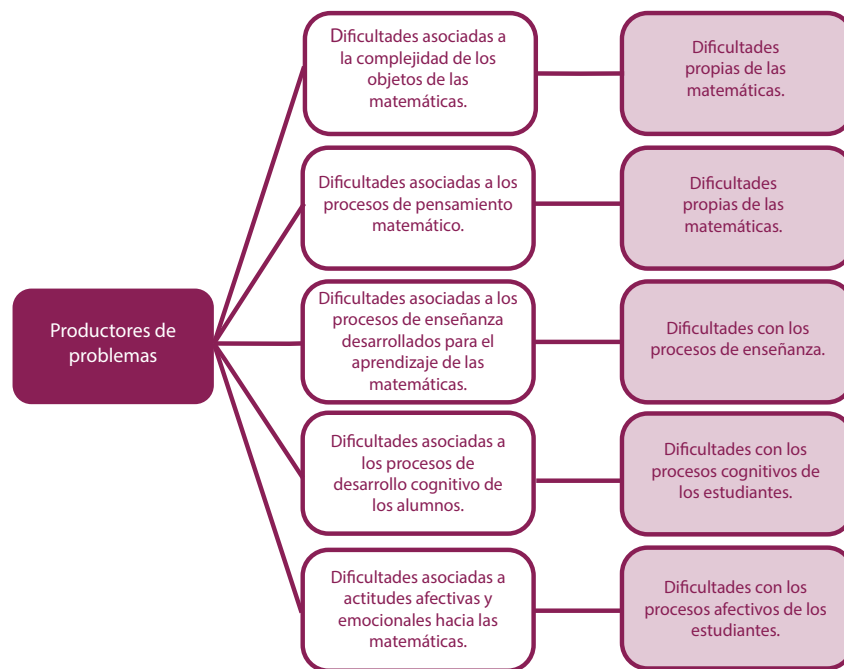


**Nota.** Adaptado de *Procesos matemáticos* (p. 38), de Godino *et al.*, 2003, Didáctica de las matemáticas para maestros, ([https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9\\_didactica\\_maestros.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf)).

La resolución de problemas matemáticos es un aspecto que conlleva al logro de competencias requeridas en las diversas disciplinas o carreras profesionales; de acuerdo con la competencia trabajada, se persigue su desarrollo para conseguir el objetivo o meta trazada. La principal competencia que se evidencia con los problemas matemáticos es el razonamiento; este refuerza la resolución del problema haciendo uso de procedimientos matemáticos, estos son evaluados principalmente desde el cálculo, la estadística la geometría y el álgebra (Godino, 2002).

Algunos autores han determinado que existen muchos problemas para el entendimiento de las matemáticas. Mendoza *et al.* (2021) describen que existe un microsistema educativo, que evita un buen desempeño de los estudiantes en competencias matemáticas, que luego se traduce en problemas de razonamiento cuantitativo y, como consecuencia, el estudiante hace asociaciones del profesor con la asignatura y la asignatura con la institución educativa; estas asociaciones entorpecen el desempeño de los estudiantes y se manifiestan en forma de errores. En efecto, Socas (1977, como se citó en Mendoza *et al.*, 2021) señala cinco componentes básicos que divergen como productores de problemas. En la figura 10 se muestran los componentes básicos como productores de problema en el aprendizaje de las matemáticas.

**Figura 10.** Componentes básicos como productores de problemas en el aprendizaje de las matemáticas



**Nota.** Adaptado y compilado de *Dificultades* (p. 387), de Mendoza *et al.*, 2021, Errores y dificultades vinculadas al razonamiento cuantitativo entre estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Ingeniería, (<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1545>).

De acuerdo con los componentes relacionados por Mendoza *et al.* (2021), algunas dificultades que puede presentar un estudiante en el aprendizaje de las matemáticas se debe a la complejidad de estas asignaturas, pero también menciona el desarrollo cognitivo del estudiante, el cual lleva al fortalecimiento

de la atención, memoria, razonamiento lógico y procesamiento de la información; cuando estos procesos conductuales no se fortalecen en el estudiante, se dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se observa, de acuerdo con estos autores, que la práctica docente desde los procesos de enseñanza también son un punto significativo que pueden influir negativamente en el aprendizaje de las matemáticas, sobre todo cuando estos no son trabajados bajo metodologías adaptables al área de conocimiento impartida o cuando no se tiene presente el estilo de aprendizaje del estudiante.

#### 4.4. Epílogo

Las preguntas y los problemas son los dos tipos de interrogantes que se encuentran en una sección evaluativa de la competencia razonamiento cuantitativo, la cual hace parte de los módulos de competencias genéricas que tiene como requisito fundamental el examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro. Allí se puede pedir comprender una tabla, un gráfico, un esquema, símbolos y datos, estos últimos también pueden ser entregados a través de la expresión verbal; esta comprensión para su interpretación puede requerir de modelaciones y uso de herramientas cuantitativas que involucran diversas asignaturas como el cálculo aritmético, nociones geométricas, además de principios básicos de estadística y álgebra, teniendo presente las diversas probabilidades que se puedan calcular para llegar a la obtención de resultados que den una solución óptima a la problemática planteada.

Hay diferentes formas de plantear un problema y distintas alternativas de solución para obtener un resultado óptimo, sin embargo, lo que se pretende es encontrar la mejor alternativa de solución que lleve de una forma recursiva al resultado esperado. Pardo y Duarte (2020) expresan:

El desarrollo de procedimientos capaces de encontrar la mejor solución posible a un problema de optimización complejo, así como el método capaz de demostrar que dicha solución es la mejor, ha sido un auténtico quebradero de cabeza para científicos de numerosas disciplinas. Sin embargo, en ocasiones, la calidad de la solución es tan importante como el tiempo empleado en encontrarla. (p. 225)

La sociedad de hoy demanda hombres pensantes, lo que exige de la práctica docente estrategias metodológicas que enseñen a pensar, en función de la resolución de un problema; esto tiene como fin impulsar su aprendizaje llevándolos a desarrollar una personalidad basada en fundamentaciones analizadas bajo criterios factibles. Razón por la cual, el razonamiento es la base del método científico moderno, es uno de los pilares de la educación, visto más específicamente como una cualidad del hombre que permite la resolución de problemas de cualquier tipo.

El razonamiento está muy ligado a las matemáticas y a la forma en que se busca darle solución a una problemática presentada. Esto conlleva tener en cuenta los diversos tipos de razonamiento, entre los que se mencionan principalmente el deductivo, inductivo, y el análogo, aunque existen otros tipos como el hipotético-deductivo y el razonamiento transductivo. Si bien todos son válidos y pueden usarse

en muchos momentos según el tipo de problemas y las premisas con que se cuente, el razonamiento cuantitativo es uno de los más usados y requeridos en disciplinas como la Ingeniería.

Por ende, esta es una de las competencias que se espera desarrolle un ingeniero, y es una de las habilidades que se evalúa en un estudiante de Ingeniería en las pruebas saber Pro, por lo cual, se han establecido unos procesos matemáticos que llevan a este al logro de estas competencias, pero sin limitarse a una respuesta numérica, sino más bien en razonar cual sería el procedimiento matemático por emplear para resolver el problema.

En la indagación de fuentes bibliográficas se lograron detectar cinco componentes básicos como productores de problemas en el aprendizaje de las matemáticas, que tienen su origen en las dificultades propias que se presentan en esta área del saber, además de las dificultades relacionadas con los procesos cognitivos de los estudiantes e, incluso, dificultades desde lo afectivo y emocional.

La responsabilidad del desarrollo y fortalecimiento de las competencias de los estudiantes, desde que estos inician su ciclo formativo, en cuanto al razonamiento cuantitativo, no solo recae en el acto de enseñanza, también es un tema que se debe trabajar a nivel institucional y gubernamental, en donde los actores involucrados: academia – estudiante – Estado, trabajen en conjunto para lograr el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas de todo joven que se prepare para incursionar en el mundo profesional y ocupacional.

## REFERENCIAS

- Barros, V. y Naranjo, G. (2018). Actitud de los estudiantes de Licenciatura en Físico Matemática hacia el aprendizaje de las Matemáticas. *Jornada pedagógica de investigaciones en enseñanza de la carrera de físico – matemática*. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Burgos, L., Burgos, N., Glisanz, F., Téllez de Peralta, G. y Rodríguez, J. (2020). Aristóteles: creador de la filosofía de la ciencia y del método científico. *Anales de la Real Academia de Doctores*, 5(2), 279-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7817595>
- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. <https://doi.org/10.17227/01203916.842>
- Cervantes Campo, G., Jiménez Blanco, G. y Martínez Solano, R. (2022). Razonamiento Cuantitativo, Lenguaje y Matemáticas. *Zona Próxima*, (36), 76-92. <https://doi.org/10.14482/zp.36.510.71>
- Giani, C. Argumentos analógicos. (2022). Enciclopedia de ejemplos. Editorial Etecé. <https://www.ejemplos.co/argumentos-analogicos/#ixzz7WsihCUvF>
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. En J. D. Godino (Dir.) *Didáctica de la Matemática para maestros* (pp. 5-154). Universidad de Granada. [https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9\\_didactica\\_maestros.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf)
- Godino, J. (2002). *Perspectiva ontosemiótica de la competencia y comprensión matemática*. <https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/competencia.pdf>

- ICFES. (2015). Marco de referencia para la evaluación. *Módulo de Razonamiento Cuantitativo*. Bogotá.
- Llanga, E., Montesdeoca, D. y León, S. (2019). El pensamiento y razonamiento como un proceso cognitivo en el desarrollo de las ideas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/06/pensamiento-razonamiento-ideas.html>
- Mendoza, S., Ramírez, P. y Serpa, A. (2021). Errores y dificultades vinculadas al razonamiento cuantitativo entre estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Ingeniería. *Revista Boletín REDIPE*, 10(11). <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1545>
- Pachón, L. A., Parada Sánchez, R. A. y Chaparro Cardozo, A. Z. (2016). Razonamiento como eje transversal en la construcción del pensamiento lógico. *Praxis & Saber*, 7(14), 219-243. <https://doi.org/10.19053/22160159.5224>
- Pardo, E. G., y Duarte, A. (2020). La infructuosa búsqueda de la solución óptima. *Boletín de Estadística e Investigación Operativa – BEIO*, 36(3), 225-303. <https://www.scio.es/beio/BEIOVol36Num3.pdf>
- Plaza, L., González, J. y Vasyunkina, O. (2020). Obstáculos en la enseñanza – aprendizaje de la Matemática. Revisión sistémica. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. 33(1). <http://funes.uniandes.edu.co/22406/1/Plaza2020Obstaculos.pdf>
- Segundo Espínola, J. P. (2022). Argumentos deductivos e inductivos. *Enciclopedia de ejemplos*. Editorial Etecé. <https://www.ejemplos.co/argumentos-deductivos-e-inductivos/#ixzz7Wsh4957f>
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa* (Vol. 2). Editorial digital del Tecnológico de Monterrey.

## CAPÍTULO 5

### Lectura crítica: enfoques, competencia y didáctica

**Delio David Arango Navarro**  
**Gloria Cecilia Quintero García**

#### **RESUMEN**

La lectura crítica se ha convertido en una exigencia cada vez más imperiosa en los procesos de formación académica, máxime bajo las actuales condiciones de globalización y competitividad que exigen un profesional altamente capaz de enfrentar una realidad dinámica y multiforme. El concepto de lectura crítica es ampliamente aceptado y usado, pero a la hora de precisarlo surgen múltiples aproximaciones y puntos de vista que parecen depender de los variados intereses que entran en juego a la hora de abordar el problema de la lectura. A partir de una revisión bibliográfica de investigaciones sobre la lectura en el ámbito de la educación superior, este trabajo hace una reflexión sobre algunos aspectos relacionados con la lectura crítica para concluir en su carácter polisémico y en la urgencia de la escuela por formar competencias para la lectura crítica.

**Palabras clave:** lectura, lectura crítica, dificultades de la lectura, modelos críticos.

### 5.1. El problema de la lectura

La lectura juega un papel capital en el proceso educativo, máxime si se considera que la educación occidental gira en torno al texto más allá de los soportes que este tenga. Así pues, qué se lee, cuándo se lee y cómo se lee son asuntos fundamentales en la escuela, tanto, que a ratos pareciera que una adecuada capacidad lectora es casi que el criterio fundamental para medir el éxito o no del proceso formativo.

Ahora bien, las transformaciones pedagógicas muestran una tendencia creciente a trasladar el protagonismo del acto formativo hacia la figura del estudiante y con el proceso lector ocurre exactamente lo mismo. Las diversas teorías contemporáneas que tocan el problema de la lectura, cada una a su manera, justiprecian la acción del lector, su creatividad, su punto de vista, sus aportes subjetivos a la interpretación. Sea que esa acción ocurra en el ámbito de lo individual o en el plano de lo comunitario, el texto ya no se impone como un código absoluto que se resuelve con una sola clave, sino que se presenta como un universo que acepta tantas lecturas como lectores pueda tener.

Pero si cada vez se acepta más que la interpretación es subjetiva, ello implica el desarrollo de unas competencias lectoras que le permitan al lector una aproximación cada vez más rica al texto, es decir, la lectura necesita un lector provisto de herramientas que faciliten la comprensión y la construcción de sentidos, y allí la escuela reclama su papel de formadora, pues si bien es cierto que la escuela ya no centra su interés en decidir qué, cuándo y cómo leer, sí puede proveer los recursos para contribuir a la formación de un lector cada vez más activo, más versátil y creativo, y es precisamente este nuevo interés el que ha generado una importante cantidad de teorías que pretenden establecer qué es la lectura y cuáles son las competencias que debe tener un lector.

La denominada lectura crítica es una de las diversas corrientes actuales que abordan la cuestión de la lectura, pero como suele ocurrir con los conceptos más fundamentales, resulta ser un concepto polisémico, pues la revisión de la teoría evidencia múltiples enfoques e intereses a la hora de definir el concepto. Este trabajo hace una aproximación al tema de la lectura crítica y al de sus diversas concepciones a través de una revisión de la literatura, particularmente de los trabajos de investigación que abordan el problema de la lectura.

En un primer momento se hacen algunas precisiones conceptuales sobre la lectura en general para luego, en un segundo momento, centrar la atención en la lectura crítica, particularmente en su carácter de proceso y en su relación con las posibilidades éticas y políticas que ofrece la lectura crítica para la formación de competencias lectoras en relación con la formación de un lector-ciudadano, es decir, de un lector en contexto. Ello implica, en un tercer momento, una reflexión sobre las dificultades que ha enfrentado y sigue enfrentando la tarea de formar lectores activos y creativos en una escuela que, a pesar de los avances de la pedagogía, sigue resistiéndose al cambio y pugna por conservar su carácter clásicamente magistral. En este punto será de particular interés la discusión sobre el papel que ha jugado el texto escolar en la formación de los lectores. Finalmente, se hace una revisión de nuevos modelos pedagógicos que abogan por un ejercicio de la lectura más centrado en las competencias del lector y en la importancia de una formación en la autonomía y en la creatividad del lector.



## 5.2. Precisiones conceptuales

La lectura, en tanto tarea fundamental de la escuela, ha sido abordada desde múltiples perspectivas según los intereses que entren en juego a la hora de definir esta tarea. Por ejemplo, desde un enfoque social, económico y cultural se ha asociado la competencia lectora con el desarrollo de capacidades laborales de importante impacto económico. Asimismo, se ha relacionado el nivel de lectura con el estrato socioeconómico en una relación directamente proporcional. El estudio de Henao Salazar (2008) asocia las dificultades de comprensión lectora y de habilidades escriturales de jóvenes de Medellín con la crisis social y las difíciles condiciones económicas que enfrentó la ciudad en la década final del siglo XX.

De igual manera, la lectura ha sido vinculada con frecuencia a los procesos de formación ideológica, así la lectura aparece como «objeto de acceso a la cultura social y académica, como factor de identidad, como medio para la instrucción ideológica» de forma que en muchas ocasiones «prevalece una idea de la lectura en la cual esta adquiere el valor de un instrumento [usado] en función de lograr diversos objetivos vinculados con las más variadas causas» (Méndez Rendón *et al.*, 2014, p. 7). Es el caso, por ejemplo, de los vínculos innegables entre los procesos lectores y el adoctrinamiento político, filosófico y religioso. En este último aspecto vale la pena señalar cómo Chartier (como se citó en Méndez Rendón, 2014) indaga por la manera en que los colegios confesionales en Francia «se sirvieron de la lectura para asegurarse un proyecto de catequización con el cual la Iglesia lograra cautivar más fieles» (p. 7).

En el ámbito de lo nacional, esta relación religión-lectura tiene también su historia y esta situación la aborda Zuluaga Garcés (1999), quien señala cómo el Estado colombiano, en primer lugar, se hace abanderado de la educación pública desde el siglo XVIII para ceder, en segundo lugar, buena parte de esa tarea a las comunidades religiosas y a la Iglesia secular católica que con sus instituciones de formación ha ocupado un papel preponderante y ha, como es apenas lógico, determinado la orientación religiosa de la educación en Colombia. En una buena medida, esta influencia pasa por la «canonización» de ciertas lecturas doctrinalmente convenientes y por el control sobre contenidos, materiales y propósitos de formación para ajustarlos a intereses ideológicos específicos.

Ya en una línea más pedagógica y cognitiva, se puede constatar una seria transformación en la manera en que se concibe la educación en los últimos cincuenta años; eso sí, nos referimos al plano de lo teórico, porque en el ámbito de las prácticas cotidianas, las didácticas de la lectura aún conservan mucho de las formas tradicionales de abordaje.

Hasta la década de los años 70 del siglo pasado, la lectura se pensó, en primera instancia como un proceso de *decodificación*, es decir, una suerte de entrenamiento técnico que le permitía al lector en formación descifrar los signos para reproducir de la manera más fiel posible el propósito, la intención del autor sin espacio para interpretaciones subjetivas que pudiesen tergiversar el mensaje del texto. De hecho, los textos fundamentales solo admitían interpretaciones canónicas provenientes de una élite de

hagiógrafos a cuyas directrices debía ajustarse cualquier lectura, por tanto, cualquier lector debía llegar a conclusiones similares una y otra vez.

En otras palabras, la lectura no era otra cosa que *reconstruir* lo más fielmente posible el mundo del autor o, por lo menos, del texto, de tal forma que, independientemente de las condiciones específicas del lector, de sus determinaciones culturales, temporales, de género, ideológicas, etc., las conclusiones a las que llegase debían ser las mismas siempre.

La bonita idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo —y, en consecuencia, podemos aprender a leer también con el aprendizaje de los citados procesos— resiste cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de la lectura. (Cassany, 2004, p. 6)

Lo cierto es que, en general, la concepción de la lectura se ha ampliado significativamente y ha derivado más hacia comprensiones más dialécticas en las que el papel del lector es más dinámico, rico y protagonista. Las interpretaciones se salen de lo canónico y permiten el surgimiento de múltiples sentidos de la lectura. Es decir, cada vez toma más fuerza la convicción de que la relación entre el texto y el lector es más personal, subjetiva, impredecible, imposible de determinar con formas preestablecidas. Ejemplo emblemático de estas nuevas concepciones lo ofrecen los ya clásicos textos de Estanislao Zuleta (1982) sobre la lectura y el lector:

Que leer es trabajar quiere decir, ante todo, que no existe un código común al que hayan sido traducidas las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior, en relación de afinidad, contradicción y diferencias con otros lenguajes. El trabajo consiste entonces en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción abierta con el que posee un mismo término en otros textos. (p. 4)

### 5.3. ¿Qué es lectura crítica?

Igual que sucede con la lectura, cuyo abordaje conceptual supone una variopinta cantidad de aproximaciones determinadas por factores socioculturales, económicos, ideológicos, etc., con la lectura crítica se dan múltiples definiciones de las que, a pesar de sus distancias, pueden señalarse algunas aristas comunes relacionadas con la actitud del lector frente al texto. Así, Serrano de Moreno (2008) habla de una disposición, una búsqueda del sentido profundo. Tarea emprendida por el lector que desea penetrar en las significaciones del texto, en las ideas subyacentes, razonamientos e ideología implícita, ejercicio que pone en juego todas las posibles interpretaciones, contrastaciones, lecturas, relaciones entre textos, en fin, una tarea que implica la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído. Supone en el lector unas capacidades especiales para penetrar en el sentido profundo del texto.

Respecto al lector, Ferreiro (2009) lo concibe como un sujeto capaz de identificar y distinguir tipologías textuales, que puede decidir cuándo y qué leer y que puede evaluar el texto al que accede. Es decir, que muestra una capacidad de interpretación acompañada de un criterio que le permite tomar decisiones relacionadas con las fuentes, los sentidos, las intenciones. Esta definición es más de carácter funcional en tanto la lectura crítica permite un juicio «plausible» sobre la naturaleza y el sentido del texto. Por su parte, Rodríguez (2007) ofrece una concepción en la que:

Leer es una especie de trabajo intelectual con un alto grado de complejidad; esa habilidad exige al lector elaborar un significado del texto involucrando, al mismo tiempo, la reconstrucción de la huella que el autor dejó en él. Vista de esta manera, la lectura es una actividad combinada y multifacética dado que, cuando se lee y se comprende lo leído, ocurren varios procesos en la mente del ser humano. (p. 242)

En la misma línea de Estanislao Zuleta (1982), esta definición concibe la lectura como «trabajo», como una actividad que pone en juego las competencias de comprensión, que implica ejercitar unas capacidades interpretativas. En resumen, una labor, no un simple acto de placer o de huida.

### 5.3.1. La lectura como trabajo multinivel

Si bien es cierto que los teóricos de la lectura y, en general, los actores del ecosistema lector coinciden en la necesidad de formar sujetos más críticos, de incrementar los índices de lectura, de potenciar competencias que apunten a capacidades cada vez más sofisticadas, también es cierto que el camino para lograr esos propósitos no resulta tan claro. No obstante, propuestas de formación lectora muy relevantes coinciden en presentar la lectura como proceso, como una serie de etapas que van ganando gradualmente en profundidad y complejidad.

Por ejemplo, la reconocida *teoría de las seis lecturas* de Zubiría (1996) que propone seis niveles o tipos de lectura distintos: la fonética, la decodificación primaria, la decodificación secundaria, la decodificación terciaria, la lectura categorial y la lectura metasemántica. Es un esquema que cubre todas las etapas de formación desde la educación básica hasta la formación superior.

De otro lado, García (1975) propone tres niveles de lectura o tres estratos de significación que son propios del acto lector. En primer lugar, está el nivel literal que se refiere a lo obvio, a lo que dicen las palabras mismas sin más interpretaciones, es un nivel de significación estrictamente denotativo. El segundo nivel es el significado implícito, no está dicho tal cual en el texto, exige un ejercicio de inferencias a partir de los datos, requiere de la capacidad del lector para «llenar los vacíos» y percibir las intenciones implícitas en el texto, esta lectura es más de carácter connotativo; por último, el tercer nivel es el significado complementario que consulta el acervo del lector, sus saberes acumulados, su capacidad para establecer relaciones intertextuales, es decir, se construye con los conocimientos que el lector tiene o consulta, los cuales le permiten entender a cabalidad un texto.

Daniel Cassany (2003), una figura indiscutida entre los teóricos de la lectura, propone, igual que García, un proceso tripartito de lectura así: un primer nivel que consiste en *leer las líneas* que se refiere a la decodificación literal del texto, también a la «capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes» (p. 117). El segundo nivel se ocupa de *leer entre líneas* y supone la tarea de recuperar los significados «implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito» (p. 117). Finalmente *leer detrás de las líneas* es identificar críticamente la ideología del autor y las intenciones que motivaron su texto. El lector crítico es aquel capaz de transitar por los distintos niveles de lectura en un juego dialéctico entre su subjetividad y la objetividad inherente al texto mismo.

En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. (Cassany, 2003, p. 114)

### 5.3.2. La lectura y la formación de nueva ciudadanía

Más allá de las implicaciones cognitivas, pedagógicas y didácticas de esta propuesta, Cassany conecta la lectura crítica con la formación de una persona plural, tolerante, participativa, es decir, está proponiendo un proceso de formación lectora que, más allá de sus aplicaciones académicas, alcanza repercusiones políticas y cívicas que se conectan con las actuales preocupaciones sobre la formación de nuevos ciudadanos. Este es un aspecto al que se volverá más adelante, pues abre interesantes implicaciones para la lectura y tienen un interés particular para la universidad.

Una concepción diferente pone su interés en el docente, es una postura que rescata la importancia del docente en los procesos académicos de lectura en tanto este funge como un interlocutor ideal que propicia en el estudiante la posibilidad de una lectura crítica que supere la conceptualización y la teoría, y se torne en competencia y capacidad del estudiante. Así, para Jurado (2007; 2008) el ejercicio lector, si se pretende crítico, debe adquirir una dimensión dialógica, interlocutiva. El intercambio entre los actores del acto formativo deviene entonces dispositivo de información y de formación.

La universidad se convierte en un escenario ideal para que ello ocurra, y el profesor como el interlocutor ideal. No hay algo más complejo que comprender cómo es una lectura inferencial y una lectura crítica, cuando la academia desde la escuela básica ha anclado sus horizontes en el fragmentarismo textual y en la devolución de información (lectura literal). No es aprendiendo la definición de lo que es una inferencia y de lo que es hacer una crítica textual que el lector se constituye como tal, sino haciendo lecturas inferenciales y lecturas críticas y éstas sólo se logran desde la interlocución con el otro; este otro es el profesor. (Jurado, 2007, p. 7)

Retomando las implicaciones políticas que algunos autores reconocen en la lectura, vale señalar que además del sistema educativo, y particularmente de la institución escolar, es poco probable encontrar espacios para la lectura como acto formativo. Es decir, la escuela (en este caso la universidad) es el espacio para el desarrollo de la lectura crítica y, por tanto, el compromiso de la universidad con la formación de un lector más capaz es ineludible.

En este sentido, en el contexto educativo, la lectura para la comprensión crítica ha de convertirse en un área de formación permanente, a fin de desarrollarla no solo para que el estudiante pueda acceder a la diversidad de obras escritas, reflexionar y hablar acerca de ellas, sino para acrecentar su pensamiento crítico y desarrollar competencias para el análisis y la crítica. (Méndez Rendón *et al.*, 2014, p. 12)

Independientemente de la discusión sobre el *compromiso político* que podría tener el ejercicio de la lectura, y que puede ser objeto de adhesiones y repulsas, sí parece haber un consenso cada vez más claro sobre los efectos que la lectura crítica puede llegar a tener en la formación de criterios cada vez más incluyentes, tolerantes y democráticos. Si la lectura permite el acceso a otras cosmovisiones, a otras maneras de ver la realidad, es justo pensar que un lector crítico y creativo tendrá una mejor disposición a aceptar múltiples mundos y realidades. Por ejemplo, Freire (2005) vincula la lectura con la «posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad», y Giroux (2001) que entiende en el acto lector una posibilidad de transformación de la realidad del sujeto. Por su parte, para Ramírez Leyva (2009), la lectura propicia una capacidad transformadora que dota de sentido el mundo y en la misma línea Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) hablan de *reconstrucción* del sentido a partir de la experiencia de lectura crítica.

Estas son solo algunas aproximaciones al concepto de lectura y de lectura crítica. Las indagaciones teóricas insinúan nuevas líneas de trabajo susceptibles de ser exploradas, por ejemplo, el advenimiento del mundo digital, que ha representado una transformación profunda en todos los ámbitos de la vida, así como la posibilidad de múltiples realidades, ofrece un amplio campo de trabajo, máxime si se considera que las generaciones digitales leen permanentemente, pero en nuevos formatos, de nuevas maneras, otros tipos de texto diferentes al texto tradicional. Cambian los soportes, las estructuras, las intencionalidades.

Nos enfrentamos entonces a una nueva tarea que ha sido denominada como *alfabetización informacional* y que plantea el reto de formar un lector con las competencias necesarias para entrar con solvencia al mundo digital y enfrentar ese otro tipo de texto (o hipertexto) que presenta características tan disímiles con el texto analógico (multidireccionalidad, discontinuidad, multimediático). La escuela y la universidad como espacios privilegiados de formación tendrán que ocuparse de la tarea de formar lectores en estas nuevas circunstancias.

No en vano, entre los beneficios que se le reconocen a la educación en general y a la lectura en particular está la promoción de competencias asociadas con la vida en común. Según Avendaño de Barón (2016), a través de la lectura crítica se busca promover «capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole» (p. 211).

## 5.4. Problemas asociados con la lectura

### 5.4.1 La alfabetización como simple decodificación

El estudio de Ferreiro y Teberosky (1991) evidencia las limitaciones significativas de la forma tradicional de alfabetización. Estas autoras señalan las inconformidades que se generan en todo el ecosistema educativo cuando el proceso de formación lector centra su interés en la simple decodificación del código escrito. Una lectura que se queda en la relación fonema-grafema y que desconoce la globalidad, la riqueza semántica, las variaciones lingüísticas, y las potencialidades creativas del lector no puede ni mucho menos servir para empoderar al sujeto en el mundo que habita y que no es otra cosa que una sucesión de múltiples textos que el sujeto debe saber leer.

### 5.4.2. Limitaciones semánticas

Pese a la riqueza léxica propia del castellano, el lector promedio suele presentar un nivel semántico básico, por decir lo menos. Esta limitación es evidente en el estudiante del nivel superior y plantea un bloqueo para la comprensión cabal del texto y un factor que incide en el bajo rendimiento escolar (Morán y Uzcátegui, 2006). Pero el problema no se limita a la pobreza léxica, sino, además, a la evidente precariedad de una población que no accede fácilmente al acervo cultural propio y ajeno, y que tiene una visión del mundo y de la realidad demasiado mediada por los medios masivos de comunicación y la fugaz información de las redes sociales.

### 5.4.3. Limitaciones en la formación lectora inicial

La formación básica en asuntos como las tipologías textuales, las estructuras, las intencionalidades del texto es capital para acceder más tarde a niveles de comprensión más profundas como los que pretende la lectura crítica. Una carencia en estos saberes fundamentales es una limitación evidente para el futuro lector, si a ello se suma que los hábitos de lectura han cambiado con la popularización de la web. Este amplio mundo de lecturas multimediales requiere de una formación específica que le permita al estudiante leer comprensiva y críticamente esa nueva realidad.

### 5.4.4. El problema del texto escolar y la lectura

Particular interés merece la problemática derivada de las relaciones entre los textos escolares y la lectura, pues, finalmente, el ejercicio de la lectura en la escuela está mediado por las lecturas determinadas oficialmente en los programas de formación o por los educadores en particular. En este aspecto concreto son muchos y determinantes los factores que hay que considerar en relación con el desarrollo de las competencias de lectura crítica. Entre esos asuntos tenemos:

- La masificación de la educación en general, y el texto escolar en particular, implican una ruptura con el contexto real en el que vive el estudiante, pues se pasa de la transmisión informal de los saberes (tradición oral) a una formalización del conocimiento para lo que se dispone de todo el dispositivo escolar. Nótese lo que esto implica en términos de interpretación del texto: la realidad a la que accede el sujeto no es otra que aquella realidad preconcebida, «aséptica» e idealizada que ofrece la escuela. Esto explica, por ejemplo, que la correcta interpretación del texto se concibiera como la coincidencia de la lectura del estudiante con la comprensión canonizada y autorizada del texto, es decir, la lectura estandarizada que se repetía una y otra vez de una generación a otra.
- Respecto a la función del texto escolar, y en consonancia con lo anteriormente dicho, es evidente que las lecturas propias de la escuela cumplen con una misión asociada a: i) la representación de la realidad a partir de teorías preconcebidas, ii) la conservación y perpetuación de un saber «oficialmente» aceptado, iii) la simplificación del saber y su transmisión en dosis cada vez más complejas según el grado de escolaridad, simplificación que obvia las polémicas propias de la construcción del conocimiento científico (véanse los trabajos de Ajagán y Turra, 2009; Cubides *et al.*, 2017; Durango, 2017) o los procedimientos metodológicos que hacen posible el saber (Carlino, 2005; Brito Ramos, 2020), iv) la evaluación del progreso académico en tanto el texto escolar funge como criterio para determinar qué debe saber y cómo debe saber un estudiante.
- Salta a la vista el carácter radicalmente excluyente del texto escolar. Solo como un ejemplo, piénsese en la literatura canonizada en la escuela como textos clásicos e inevitables en la formación. Así, en Colombia, generaciones enteras de estudiantes fueron obligados a leer las mismas obras, los mismos autores «consagrados» por la tradición, y no solo eso, sino que debieron leerlos de la misma manera e interpretarlos de una única forma, aquella establecida por la preceptiva literaria más tradicional. Igual ocurrió con el estudio de la filosofía que enseñó siempre a los «grandes» pensadores —sobre todo aquellos «políticamente correctos»— y dejó de lado corrientes de pensamiento filosófico consideradas espurias o insignificantes. Lo mismo podríamos predicar de las ciencias naturales, de la estética, de la educación religiosa, etc.
- Llevando las cosas un poco más lejos, habría que decir que el primer excluido por el texto académico es el estudiante mismo. Se excluyen las formas del habla propias del sujeto por considerarse anómalas o «bárbaras», se excluye su contexto sociocultural, se excluyen sus reales intereses de formación, se excluye su cosmovisión, se excluyen sus determinantes económicos, se excluye su tradición cultural. El texto escolar funge como un filtro para las peculiaridades y establece el estándar de lo culturalmente correcto.

Así las cosas, y dejando de lado aspectos de índole cognitiva que entran en juego en esta discusión, queda claro que la pretensión de una lectura crítica deberá enfrentar y resolver un problema no menor relacionado con el texto mismo y con las «capacidades» que esos textos han pretendido desarrollar en los estudiantes.

### 5.5. Nuevos modelos que abogan por una metodología más crítica

Ante el mundo globalizado, multicultural y dinámico en el que vivimos, se hace necesario formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es la que está en capacidad de asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comparar, sintetizar y contextualizar la información local y general de los textos que lee.

Para lograr un propósito de esta magnitud, la formación del profesional tiene que contemplar el desarrollo de competencias múltiples que faculten a un profesional para actuar en su contexto más inmediato, así el reto de la educación superior debe apuntar a generar espacios de orientación pedagógica sobre prácticas motivadas para que los estudiantes desarrollen habilidades en la escritura como herramienta que favorece un pensamiento crítico.

Al hablar de propuestas pedagógicas que motiven a estudiantes dentro del proceso de formación de lectura, es necesario partir de la importancia que tiene el que sean dadas por los docentes a través de nuevos modelos formativos donde se propongan estrategias transversales y se desarrollen metodologías que favorezcan la lectura crítica. Los estándares actuales demandan de la educación altos niveles de competitividad a través del mejoramiento de planes de educación, es así como la UNESCO ha trabajado en promover no solo la acreditación y la evaluación permanente de los sistemas educativos, sino que, además, ahora se habla de la importancia de incorporar a diversos actores en este proceso.

Al profesor universitario se le plantean serios retos en relación con la formación de un lector crítico. En primer lugar, debe entender que la responsabilidad formativa es compartida con todos los estamentos que conforman una comunidad educativa, esto es así si se entiende la educación como proceso continuo, además, «la educación superior también es responsable de la formación lectora a un nivel avanzado que le permita al estudiante no solo aprender con base en el texto escrito, sino, también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas» (Olave Arias et al., 2013, p. 50).

Lipman (1997) señala la necesidad de formar en el análisis lector desde el inicio mismo de la carrera, por no decir que, desde la incorporación al sistema educativo, pero en la educación superior es innegable la urgencia de un buen ejercicio lectoescritural, pues, a fin de cuentas, se acepta que uno de los fines ineludibles de la universidad es, como señalan Santiuste *et al.* (2001) justamente, fortalecer habilidades superiores de pensamiento (crítica, reflexión, evaluación, comprensión, etc.).

Para Rovira Álvarez y López Calichs (2017), en tanto los maestros son los gestores privilegiados de la lectura, su formación y preparación deben ser óptimas, además, diversas experiencias muestran la conveniencia del trabajo en redes intra e interinstitucionales para enriquecer la experiencia formativa del lector que va en camino de profesionalizarse. Aquí vale la pena considerar la pertinencia de que:

- Se identifiquen las necesidades de aprendizaje adecuadas a las necesidades sociales para motivar al estudiante a la lectura desde niveles educativos más avanzados.



- Se tenga en cuenta el interés del estudiante y las competencias logradas en torno a la lectura, que el docente explore la percepción que tiene el estudiante de su quehacer como orientador del proceso que acompaña.
- Se identifiquen planes de estudio y contenidos que le permitan al docente promover acciones integradas en favor de la lectura.
- Se estudien otras prácticas y estrategias implementadas en el medio y que pueden ser de utilidad para poder implementarlas.
- Se evalúen las condiciones que favorezcan el proceso de lectura crítica en el estudiante.

En este sentido, será la dinámica del docente la que favorecerá los procesos cognitivos del estudiante, para esto debe trabajar a partir de metodologías pensadas desde la comprensión y no desde la mera intención de cumplir los requerimientos del currículo. Para ello se debe propender el diálogo entre los docentes especialistas en enseñanza de lectura crítica y así permitir desarrollos didácticos curriculares que favorezcan los niveles de aprendizaje en los estudiantes. Se debe buscar en el docente la apropiación del conocimiento que imparte a sus estudiantes, de tal forma que evidencie los procesos de comprensión mediante posturas sustentadas en favor de un pensamiento crítico apoyado en argumentos que cuestionen posturas y opiniones y que realice comparaciones con otros saberes, identifique causas y consecuencias, es decir, que pueda consolidar una formación académica más robusta.

Klooster (2001), como se citó en Mendoza Afanador y Molano Avendaño (2015), aborda el asunto del pensamiento crítico señalando primero lo que *no es*: memorización, por ejemplo, pero también señala cinco características: 1) es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere conocimientos o información; 3) arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual. (p. 104)

Para lograr un alto grado de comprensión el docente debe propiciar en el estudiante unos grados de comprensión a partir de habilidades y conocimientos lingüísticos de tal forma que logre identificar cómo funcionan en cada discurso los elementos léxicos y gramaticales utilizados, es decir:

Debe tener conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada, de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso. (Cassany, 2004 p. 32)

Con la creciente calidad en la educación la UNESCO promueve no solo la acreditación y la evaluación permanente, sino que ha suscitado la importancia frente a la calidad educativa superior y a su vez la participación de los diversos actores en este proceso. Es muy importante que el estudiante esté

dispuesto a opinar, debatir, intuir, proponer y argumentar, que sea a través de estas competencias que adquiera un pensamiento crítico y su nivel de lectura y comprensión.

Se deben generar cambios en la praxis docente que contribuyan a promover la lectura crítica en los estudiantes y se brinde apoyo en la creación de sentido que lleven al mejoramiento en el desempeño al momento de enfrentarse a las pruebas de la lectura crítica:

- Estrategias didácticas que deben orientarse a considerar que la lectura crítica es un proceso que requiere distintas etapas, a partir de la praxis educativa diaria, a través de un proceso acompañado dentro del cual el estudiante conciba su entorno académico como un entorno protector en el que disfrute leer, pero a la vez comprender lo que está leyendo.
- Una experiencia de trabajo lector docente-estudiante que propicie el enriquecimiento mutuo a partir de la experticia del maestro y de las experiencias, los intereses y la creatividad del estudiante. En otras palabras, la lectura compartida como trabajo colaborativo es más enriquecedora que la sola asignación de la lectura como tarea para el estudiante.
- Capacitar a docentes de distintas áreas para que estos a su vez puedan cuestionar sus prácticas y así asuman iniciativas transformadoras. El docente debe promover estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudiante, brindado asesoría y observación permanente al estudiante.

El docente debe orientar para que los estudiantes logren el nivel de destreza de una lectura crítica de textos en diferentes áreas. Trabajos como los de Cassany (2004), Vásquez (2015), Pereira *et al.* (2009), Licandro y Yepes Chisco (2018), Huarca Flores (2021) y Tapia y Luna (2008) señalan la urgencia de planear el trabajo formativo considerando los distintos niveles de comprensión que la teoría lectora ha logrado identificar.

Ahora, los actuales modelos deben estar orientados a favorecer el desarrollo y la formación de la capacidad crítica de los estudiantes y al diseño de programas de estudios que apunten al mejoramiento de las didácticas de la lectura, como una competencia transversal.

El estudio de Pereira *et al.* (2009) señala dos habilidades fundamentales y que son transversales en el ejercicio lector: i) análisis: capacidad para descomponer en partes sin perder de vista las relaciones y ii) síntesis: que permite ver el todo significativo del texto.

El rol del docente debe pasar de ver la lectura crítica como un problema heredado de un sistema educativo tradicional. Este debe pasar a reconocerse como protagonista en la resolución de la problemática en lectura crítica a partir de la praxis educativa diaria, a través de un proceso de acompañamiento, en el que el estudiante sienta gusto por leer y comprender; se le haga una buena selección de los textos y sienta gusto por comprenderlos; que pueda mostrar interés por integrar la praxis al desarrollo de estrategias efectivas para que logre promover la comprensión y lectura crítica.

Finalmente, es importante señalar que el esfuerzo formativo de un lector crítico es una tarea que exige paciencia, persistencia, condiciones institucionales que lo propicien y una permanente motivación que invite al futuro profesional a una mayor conciencia de prepararse para leer y entender una realidad cada vez más compleja y múltiple.

### 5.6. Para seguir pensando en la lectura

La lectura, más allá de las múltiples discusiones que suscita, es sin lugar a duda, una de las tareas fundamentales de la escuela, pues el acto formativo está mediado por un ejercicio de lectura e interpretación de la realidad que se concibe como un texto que debe ser leído. La cuestión para resolver ahora es cómo formar un lector competente que pueda no solo reconstruir el sentido del texto, sino recrear su significación, de tal manera que pueda gestar una transformación de la realidad que lo rodea.

La lectura crítica, independientemente de las múltiples concepciones teóricas que presenta, concibe un lector capaz no solo de comprender un texto, sino, además, de crear a partir del texto una cosmovisión propia que incluya los múltiples aspectos implicados en el acto lector; es decir, capaz de integrar las dimensiones cognitiva, ética, estética, política y económica —por mencionar algunas de esas dimensiones— involucradas en el texto-realidad.

Las instituciones de educación superior suelen declarar en sus componentes misionales el propósito de la formación integral, igual ocurre con el objetivo de entregar ciudadanos que desarrollen una profesión con sentido ético, individuos que transforman sociedades. Estas metas pasan por la formación de personas competentes e, indudablemente, el desarrollo de las capacidades lectoras es una herramienta inexcusable en el cumplimiento de los objetivos misionales de la educación superior.

Los saberes del siglo XXI demandan lectores competentes, con capacidad de análisis, y a través de las competencias propias de la lectura crítica se pueden favorecer los aprendizajes en personas constructoras de saberes y transformadoras de sociedades.

## REFERENCIAS

- Ajagán, L. y Turra, O. (2009). El texto escolar: hacia una didáctica crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 87-99. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/149>
- Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Brito Ramos, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Educare*, 24(3), 243-267. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cubides Ávila, C., Rojas Higuera, M. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Lectura crítica: definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156-174. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Ferreiro, E. (2009). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10.ª Ed.). Siglo XXI.
- García, E. (1975). *Lengua y literatura*. Pueblo y Educación.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Hena Salazar, J. I. (2008). *La lectura: pasaporte a la universidad*. Alcaldía de Medellín, Universidad de Antioquia.
- Huarca Flores, P. (2021). La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n1/0257-4314-rces-41-01-10.pdf>
- Jurado, F. (2007). La lectura en la universidad. *Avances. Investigación en Ingeniería*, (6), 6-9.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). <http://www.rioei.org/rie46a05.htm>
- Licandro, O. D. y Yepes Chisco, S. L. (2018). La educación superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <http://doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Mendoza Afanador, R. E. y Molano Avendaño, L. N. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116.
- Méndez Rendón, J., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D., Gómez, J. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461>
- Morán, A. L. y Uzcátegui, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(16) 35-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003>
- Olave Arias, G., Rojas García, I. y Cisneros Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, 1(38), 45-59. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios45.59>
- Pereira, M., Solé, J. y Valero, L. (2009). El papel de la lectura en la educación superior. Algunas reflexiones aplicadas en educación social. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, (1), 217-235. [https://pedagogia.fcpep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/miscelania\\_article04.pdf](https://pedagogia.fcpep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/miscelania_article04.pdf)

- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. <http://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25) 241-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012>
- Rovira Álvarez, Y. y López Calichs, E. (2017). Formación universitaria y promoción de lectura. Componentes y relaciones esenciales. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 82-89. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J. y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Editores.
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13222>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Tapia M., V. y Luna A., J. (2008). Modelos cognitivos y desempeño del lector. *Revista IIPSI*, 11(1), 37-68. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3873>
- Vásquez, F. (2015). *Repensar la lectura y la lectura crítica*. <https://fernandovasquezrodriguez.com/2015/03/24repensar-la-lectura-y-la-lectura-critica/>
- Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas: mecanismos de aprehendizaje semántico*. Fundación Alberto Merani.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf)
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La historicidad de la pedagogía*. Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.

## CAPÍTULO 6

# Estrategias institucionales y de aula para la orientación de la escritura académica en la universidad

Gerzon Yair Calle Álvarez

### RESUMEN

La escritura es una práctica en la que intervienen diferentes componentes lingüísticos, comunicativos, afectivos, cognitivos, metacognitivos, socioculturales, lo que genera un compromiso para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. El objetivo del capítulo es aportar a las discusiones teóricas y didácticas sobre la escritura académica en la educación superior desde diversos autores y estrategias de promoción. Para ello, se realizó una búsqueda documental en páginas web de instituciones de educación superior sobre estrategias para el acompañamiento de la escritura y en bases de datos sobre experiencias de aula para la enseñanza de la escritura desde las disciplinas. En este capítulo se describen dos estrategias institucionales y dos de aula, desde sus formas de diseño y operación, y retos al momento de implementarlas en una universidad. En las conclusiones se afirma que el diseño, implementación y seguimiento de estrategias institucionales y de aula para la promoción de la escritura académica en la universidad requiere de compromiso por parte de las directivas, los profesores y los estudiantes, además de que estas aportan a la formación de los saberes disciplinares, el aprendizaje y la divulgación de la ciencia.

**Palabras clave:** aula, escritura, educación superior, didáctica, institución.

### 6.1. La escritura académica en la universidad

La formación de las competencias comunicativas en la educación superior sigue siendo un tema de discusión, debido a las implicaciones que tienen en el aprendizaje de los saberes disciplinares. Un estudiante universitario con problemas en la lectura y la escritura tiene dificultades para la comprensión y apropiación de los discursos que circulan en las ciencias, situación que aumenta las probabilidades de convertirse en un desertor escolar (Castillero, 2019). Por otra parte, cuando el estudiante adquiere las competencias para la apropiación de los saberes disciplinares, logra incorporarse en espacios académicos e investigativos propios de sus saberes, favoreciendo el éxito escolar y profesional. Por lo tanto, la promoción y la orientación de la lectura y la escritura académicas son una responsabilidad de la universidad desde sus ejes misionales de investigación, docencia y extensión.

Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) coordinaron un estudio que buscaba responder a la pregunta ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?, cuyo objetivo era lograr una aproximación a las características de las prácticas de escritura en los programas de pregrado de algunas universidades colombianas. En su desarrollo participaron grupos de investigación de diecisiete universidades de diferentes regiones del país. Las conclusiones del estudio señalan que: a) las universidades colombianas están preocupadas por el tema de la lectura y la escritura académicas; b) se hace necesario repensar y fortalecer la función epistémica de la escritura; c) es importante reflexionar sobre cómo se están incorporando los estudiantes en las comunidades de prácticas, y las dinámicas de producción, comunicación, circulación y validación del conocimiento; d) no es evidente una didáctica orientada al fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura desde las diferentes asignaturas.

La escritura se constituye en práctica sociocultural debido a que tiene inmersos diferentes usos asociados a realidades comunicativas donde se produce (Bigi *et al.*, 2018). Por lo tanto, escribir supera la idea instrumental de crear códigos, también implica interacciones sociales, debido a los discursos que se tejen entre los integrantes de un grupo; por ello, algunos procesos de escritura no correctos gramaticalmente pueden aun ser comprendidos por una comunidad específica. En esta dinámica las relaciones que se establecen en el aula aportan a los procesos de formación de la escritura, en vista de que el profesor universitario actúa como experto en el proceso de acompañamiento del estudiante en la producción disciplinar. De ahí, la importancia que el profesor tenga experiencia en la producción y la divulgación de los saberes científicos. Lo anterior ha generado una perspectiva de análisis sobre el rol del profesor en la formación de la escritura académica en la educación superior (Valenzuela, 2021).

Asimismo, la lectura y la escritura son recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los saberes disciplinares (Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). En esta línea, los estudiantes utilizan la escritura académica para la toma de apuntes durante las exposiciones de expertos, construyen informes de lectura sobre temas de discusión en clase, elaboran informes de laboratorio, entre otros. Al tiempo que el profesor utiliza esas mismas prácticas para confrontar y evaluar los saberes, sin embargo, esa revisión debería ser una oportunidad para el acompañamiento en la producción de textos académicos. Las dinámicas de interacción en el aula, desde la escritura académica, se convierten en una oportunidad

para que el profesor incorpore a los estudiantes en las comunidades discursivas de las disciplinas, lo que favorece la formación de nuevos expertos que amplíen las discusiones académicas y científicas.

Igualmente, desde las decisiones institucionales, la lectura y la escritura se convierten en criterios de ingreso, toda vez que las pruebas de admisiones se fundamentan en los desempeños en estas competencias. Sin embargo, es importante tener presente que las prácticas de lectura y escritura de la universidad son diferentes a las de la educación básica y media. Se escucha a profesores universitarios afirmar que los estudiantes no saben leer y escribir porque la escuela secundaria no les enseñó, lo que es una cuestión polémica, debido a que la formación de la escritura académica es una responsabilidad de la educación superior, así existan experiencias o intentos de formación en los niveles previos. Lo anterior, gracias a que es en la universidad donde el estudiante se ve enfrentando a estructuras textuales propias de las disciplinas. Así, leer y escribir en la universidad se considera una transición que permite al estudiante ingresar a un campo disciplinar (Valenzuela, 2021). Esto le implica a las directivas y profesores universitarios diseñar estrategias para la promoción y fortalecimiento de la escritura académica en sus estudiantes.

Por otra parte, la escritura en la sociedad del conocimiento supone la comprensión e interacción de los componentes gráficos, visuales, sonoros en la producción de un mensaje. Los procesos de escritura analógica siguen estando presentes en la vida académica, pero, con el uso social y académico de las tecnologías digitales, las posibilidades de comunicación y divulgación de la ciencia se han potencializado, y la escritura ha incorporado estos elementos para aportar a las comprensiones de las realidades. De esta manera, emergen tipologías digitales, como las páginas web, los blogs, las redes sociales, las wikis, donde los profesores y los estudiantes confluyen con intereses familiares, sociales, políticos, académicos y científicos. Vale precisar que, dependiendo del propósito comunicativo y formativo con el que se utilicen estos espacios, la formación de la escritura académica mediada por las tecnologías digitales cobra sentido.

La escritura tiene un valor epistémico porque no solamente aporta la comunicación de información, sino también a la construcción de conocimiento. Lo anterior se ve reflejado en los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan durante la producción textual que permiten pensar, reflexionar y aprender (Silva y Limongi, 2019). Así, la escritura implica componentes lingüísticos, asociados al dominio y comprensión de los niveles de la lengua; comunicativos, desde la transmisión del mensaje en una situación determinada; cognitivos y metacognitivos, desde la aplicación de habilidades del pensamiento; afectivos y emocionales, desde la expresión y transmisión de los sentimientos; socioculturales, que implica el reconocimiento de la escritura como una práctica interactiva en una comunidad. Estos componentes hacen de la escritura una práctica compleja, multidimensional y no natural, que se aprende a lo largo de la vida.

La escritura académica es una posibilidad para dar a conocer resultados de investigación y posicionar a los expertos y las mismas universidades en la comunidad científica, y, por consiguiente, en la sociedad.



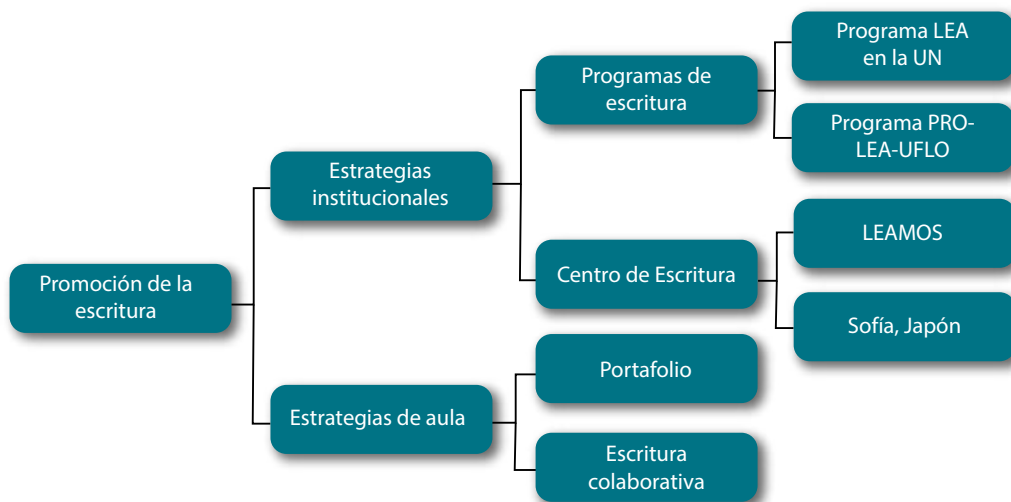
Esa es una de las razones por las que los expertos se han preocupado por diseñar y estudiar modelos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la educación superior. Así, se identifica el movimiento de escritura a través del currículum, que propone la enseñanza de la escritura de manera transversal en este, admitiendo que es un instrumento potente para el aprendizaje de las ciencias. Además, se reconoce que las disciplinas tienen una tradición y relacionamiento con la escritura, y que desde su enseñanza se transmiten formas de comprender el mundo. El potencial del movimiento de la escritura a través del currículum radica en las relaciones entre lo cognitivo y lo retórico (Marinkovich Ravena y Morán Ramírez, 1998).

También encontramos la teoría de la alfabetización académica, asociada a los procesos de enseñanza de la escritura para la incorporación de los estudiantes en una cultura discursiva propia de las disciplinas. Lo anterior, reconoce las experiencias institucionales y de aula enfocadas en promover y desarrollar en los estudiantes la escritura académica, por ejemplo, la argumentación y la refutación, lo que conlleva a la enseñanza de los géneros de las disciplinas y el aprendizaje a partir de estos mismos (Carlino, 2013). Cabe señalar, por lo tanto, que la escritura académica no se logra con la enseñanza de las normas gramaticales, requiere del compromiso de las instituciones y profesores universitarios para integrar su enseñanza desde las dimensiones institucionales y de aula. Por esta razón es posible afirmar que los estudios sobre lectura y escritura siguen vigentes en la educación superior, debido a que la dinámicas institucionales y sociales son cambiantes, además, continúa siendo una forma de divulgación de la ciencia que requiere ser promovida y fortalecida desde la universidad.

Al tener en cuenta estas consideraciones, el objetivo del capítulo es aportar a las discusiones teóricas y didácticas sobre la escritura académica en la educación superior desde diversos autores y estrategias de promoción. Para ello, se realizó una búsqueda documental en páginas web de instituciones de educación superior sobre estrategias para el acompañamiento de la escritura y en bases de datos sobre experiencias de aula para la enseñanza de la escritura desde las disciplinas. En este capítulo se describen dos estrategias institucionales y dos de aula, desde sus formas de diseño y operación, y retos al momento de implementarlas en una universidad. Las estrategias seleccionadas buscan generar diálogo entre experiencias nacionales e internacionales, además de posibilidades de réplica en otros espacios educativos.

## 6.2. Estrategias para la promoción de la escritura en la universidad

Los procesos de alfabetización académica en la universidad se pueden desarrollar desde diferentes estrategias, ya sea desde el liderazgo de un profesor o grupo de profesores, teniendo presente que sus propósitos deben estar orientados a la promoción y fortalecimiento de la escritura académica en los integrantes de la comunidad universitaria. En este apartado se presentarán experiencias de implementación de estrategias institucionales y de aula, desde sus desarrollos, retos y oportunidades de réplica en otras instituciones de educación superior. La Figura 11 ejemplifica las estrategias, las cuales serán desarrolladas a continuación. Vale aclarar que los límites entre estas los determinan las instituciones, por ello, es posible identificar que algunas estrategias institucionales incorporen las de aula.

**Figura 11.** Ejemplos de estrategias para la promoción de la escritura

### 6.2.1. Programas de lectura y escritura académicas

Los programas de lectura y escritura académicas están pensados para transversalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas en el currículo universitario (Moyano y Giudice, 2016a). Por lo general, su alcance es institucional y está coordinado desde una dependencia central de la universidad o delegado a una dependencia para que incida en las demás. Para construir un programa de este tipo se requiere un diálogo entre expertos del lenguaje y la comunidad universitaria, para reconocer y responder a las realidades. Además, se requiere una revisión permanente del proceso en función de los retos que se van generando en la gestión académica y en la sociedad. A continuación, se hace una presentación de los programas de lectura y escritura académicas de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Flores, Argentina.

#### 6.2.1.1. Programa LEA en la UN, Universidad Nacional de Colombia

La Universidad Nacional de Colombia desde el año 2013 ha implementado «El Programa de Lectura y Escritura Académicas (Programa LEA en la UN)», el cual tiene como propósito apoyar a los estudiantes en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, desde el abordaje de la lectura y escritura académicas en las disciplinas, en interacción con la oralidad. Los principios son el aprendizaje colaborativo, el trabajo autónomo y el reconocimiento de la diversidad cultural. Es una estrategia liderada por profesionales del lenguaje y con un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado de la universidad, que actúan como auxiliares, para apoyar los procesos de tutoría (Universidad Nacional de Colombia, 2018).

Desde el programa LEA en la UN se busca sensibilizar a los profesores de la universidad sobre sus responsabilidades como orientadores de la lectura y la escritura académicas en los estudiantes desde sus áreas específicas; también incorporar y reconocer las estrategias individuales o de grupos de profesores que realizan sobre lectura y escrituras académicas, como una forma de lograr coordinación entre

las mismas; y apoyar la formación de las competencias comunicativas en integrantes de comunidades vulnerables debido a los retos retóricos y cognitivos que implica incorporar a estos estudiantes en comunidades discursivas.

Los referentes teóricos que fundamentan el diseño del programa son la alfabetización académica, literacidad crítica, geopolítica de la escritura académica, pedagogía de la autonomía, enfoque mediante tareas comunicativas, investigación acción participativa. Lo anterior, se ve reflejado en las estrategias que implementa el programa entre las que se reconocen el aprendizaje colaborativo entre profesores y profesionales del lenguaje, y entre estudiantes, los seminarios, los talleres, y los recursos que favorecen el trabajo autónomo. Por ejemplo, existe una serie de objetos virtuales de aprendizaje sobre tipologías textuales y el proceso de escritura, además, hay enlaces a recursos de la web que están alineados a los mismos propósitos formativos del programa.

Díaz Cuevas (2016) realizó un estudio desde el Programa LEA en la UN centrado en diagnosticar las competencias comunicativas de los estudiantes que ingresaron en el segundo semestre del año 2015 a la Universidad Nacional en la sede de San Andrés, Colombia. En este estudio la investigadora actuó como tutora, desde el acompañamiento individual o grupal de los procesos de escritura de los estudiantes, y desde la orientación para el acceso y uso de los recursos virtuales. En las conclusiones se afirma que el acompañamiento realizado desde el Programa LEA aportó al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, al tiempo que la tutora adquirió aprendizajes desde las diferencias culturales y la labor académica. También se deduce que a raíz de las comprensiones sobre las dificultades para la lectura y la escritura de los estudiantes se ha creado una apatía por estas, sin embargo, con el acompañamiento del programa algunos estudiantes dejaron de temer a la escritura y comenzaron a entender su complejidad y beneficios para el aprendizaje en sus disciplinas.

#### **6.2.1.2. Programa PROLEA de la Universidad de Flores, Argentina**

La Universidad de Flores viene implementando el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) para acercar e incorporar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de sus disciplinas, partiendo de la premisa que al momento de llegar a la universidad estos se enfrentan a conceptos y prácticas lingüísticas más complejas. Además, trabaja desde el apoyo, el seguimiento y la permanencia para lograr la graduación de los estudiantes. La estrategia se ubica en la categoría de programa porque incluye acciones a lo largo del currículo escolar y procesos de investigación para el seguimiento y el mejoramiento (Moyano y Giudice, 2016b).

PROLEA tiene un grupo de profesores que acompañan los procesos de lectura y escritura en las facultades; para ello, se crean reuniones entre los directivos, profesores de materias seleccionados previamente por su interés en la escritura y el profesor del programa. Estas tienen el propósito de crear un plan de acompañamiento para la escritura dentro del curso. Por ejemplo, un profesor de determinada materia asigna un trabajo final de escritura, entonces, se define un plan de acompañamiento con uno de los profesores del programa para que sea desarrollado durante el semestre. Esta estrategia implica

que ambos profesores coordinen el proceso y que el titular de la materia entienda que es un trabajo colaborativo, por lo tanto, en algunos momentos tendrá que ceder espacios al profesor del programa.

En los fundamentos teóricos de PROLEA se concibe que el programa no se centra en superar las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes que traen de otros niveles, debido a que las prácticas discursivas de la universidad son diferentes y requieren nuevas experiencias. Adicionalmente, desde la concepción de la enseñanza se busca superar la postura remedial para avanzar a una procesual que se desarrolle a lo largo de la vida académica. Finalmente, los desarrollos se fundamentan en los postulados de la Lingüística Sistémico-Funcional, el lenguaje como herramienta cultural y los géneros discursivos (Moyano y Giudice, 2016b). Lo anterior, evidencia una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, además, se reconocen como posibilitadoras del aprendizaje de las disciplinas.

Moyano y Giudice (2016a) describen la estrategia de «negociación entre pares profesionales», la cual inicia con una reunión entre el profesor de la asignatura y el de PROLEA, a fin de generar los lineamientos para el acompañamiento de la lectura y la escritura, dejando claridad en la intervención de cada actor del proceso, y que el proceso esté alineado con los intereses del curso. Ya en el aula, se comienza con el momento de *deconstrucción conjunta* de un texto, para ello, se hacen lecturas de textos de manera individual y colectiva, identificando las características del género. Posteriormente, se desarrolla la escritura del texto de manera individual o colaborativa, desde PROLEA se apoya los componentes lingüísticos y el profesor hace seguimiento a la estructura del género desde las prácticas disciplinares. Finalmente, se orienta los procesos de edición del texto. En las conclusiones de la descripción de la estrategia se afirma que esta favorece el aprendizaje de las disciplinas desde la escritura de los géneros, además, que esta aporta para modificar prácticas tradicionales de enseñanza en el interior de las aulas.

### 6.3. Centros de Escritura

Los Centros de Escritura iniciaron en los Estados Unidos con la imagen de laboratorios remediales, sin embargo, con los estudios sobre escritura en la educación superior, su concepción ha evolucionado a espacios de aprendizaje, acompañamiento, fortalecimiento y orientación de la escritura, y se han ampliado también los intereses a la lectura y oralidad. Por otra parte, con la incorporación de las tecnologías digitales, sus estrategias y formas de acceso se han diversificado; así, existen Centros de Escritura presenciales, híbridos y virtuales, lo que favorece el acceso a los servicios dentro y fuera de los campus universitarios, además de las posibilidades de interacción y participación en entornos virtuales. A continuación se hace la presentación del Centro de Lectura y Escritura Académica LEAMOS, de la Universidad María Cano en Colombia y del Centro de Escritura, de la Universidad de Sofía en Tokio, Japón.

### 6.3.1. Centro de Lectura y Escritura Académica LEAMOS, Universidad María Cano, Colombia

Página web: <https://www.fumc.edu.co/leamos-presentacion/>

El Centro de Lectura y Escritura Académica LEAMOS de la Universidad María Cano considera la lectura y la escritura como prácticas sociales inmersas en los propósitos misionales de la universidad, de la docencia, la investigación y la extensión. Además, busca promover la producción y divulgación en la ciencia desde los integrantes de la comunidad universitaria. LEAMOS tiene un coordinador y profesor de planta con experiencia académica e investigativa en procesos de lectura y escritura, y el equipo se complementa con un grupo de estudiantes de pregrado que actúan como tutores. Los servicios que presta LEAMOS son tutorías personalizadas a estudiantes, asesorías a docentes, talleres de escritura y banco de material.

Guerrero Jiménez *et al.* (2021) realizaron un estudio para identificar las prácticas de escritura que se apoyan desde LEAMOS, donde se reconoce que el apoyo corresponde a cualquiera de los momentos del proceso de escritura: planeación, redacción y revisión. Además, que los géneros son variados, y se destacan los informes de casos clínicos, presentaciones académicas y trabajos de grado. Dentro de las necesidades de los estudiantes se identifica el uso de las normas de referenciación, y la revisión de las características textuales de cohesión y coherencia. En las conclusiones se afirma que, aunque la universidad reconoce la importancia de la lectura y la escritura para la vida profesional, por lo que, al momento de identificar dificultades en estos aspectos en los estudiantes son remitidos a LEAMOS, estos no reconocen la importancia para asistir a los servicios.

### 6.3.2. Centro de Escritura, Universidad de Sofía, Tokio, Japón

Página web: <https://www.flawritingcenter.org/>

El Centro de Escritura de la Universidad de Sofía de Japón está asociado a la Facultad de Artes. tiene como propósito promover la alfabetización académica en los estudiantes como una oportunidad para comunicar sus aprendizajes. Los servicios que presta son tutorías académicas, presenciales y virtuales, para estudiantes, las cuales se pueden desarrollar durante un máximo de 45 minutos, de manera individual o en un grupo de participantes interesados en el mismo tema. Desde el Centro de Escritura sugieren que los estudiantes asistan a las tutorías con un primer borrador de la tarea de escritura. También ofrecen talleres sobre producción académica, y búsqueda y selección de fuentes de información, sin embargo, esta oferta puede cambiar cada semestre. Para asistir a un servicio el estudiante debe solicitar una cita previamente desde la página web del centro.

Harwood y Koyama (2020) describen el proceso de ampliación del Centro de Escritura de la Universidad de Sofía de la modalidad presencial para complementarlo con la prestación de servicios virtuales, a causa la pandemia provocada por el COVID-19. Por lo tanto, el Centro de Escritura soportó las decisiones en las teorías cognitivas del aprendizaje autorregulado, lo que implicó diseñar estrategias de

acción, interacción y reflexión, que le permitieran al estudiante pensar y planificar su tarea de escritura desde los recursos que le ofrecía el centro. Por otra parte, en el análisis de la transición se acordó que la tutoría se desarrollaría de manera sincrónica, debido a los principios de diálogo e interacción que se promueven. Dicha transición, también implicó la virtualización de la gestión administrativa. En las conclusiones se plantea que no es posible volver a pensar en un Centro de Escritura solamente presencial, debido a la eficacia, la utilidad y la conveniencia del uso de los recursos virtuales para la orientación de la escritura.

#### 6.4. Estrategias de aula

Las estrategias de aula están asociadas a procesos de enseñanza, aprendizaje o evaluación, según los propósitos didácticos planteados por los profesores. Además, cuando están centradas en la escritura académica, requieren comprensión de las prácticas discursivas y tener definido sus aportes para el aprendizaje de las ciencias o evaluación de los aprendizajes, aunque, uno no excluye al otro, debido a que pueden actuar simultáneamente. A continuación, se presentan las estrategias del portafolio y la escritura colaborativa, desde sus aportes para el trabajo de la escritura académica en la educación superior.

##### 6.4.1. Portafolio de escritura académica

El portafolio de escritura se constituye por un conjunto de producciones textuales individuales o colaborativas de los estudiantes, que se va construyendo durante un periodo de tiempo. Con el uso de las tecnologías digitales, el portafolio puede ser físico o virtual, además, puede considerar material de los momentos de escritura, según los propósitos formativos que se esperen desarrollar. El estudiante es el responsable de diseñar un sistema de archivo y recuperación de la información, que le aporte a la comprensión de las temáticas y autoevaluación de los procesos; se sugiere, por tanto, que el profesor le brinde una guía o modelos para el almacenamiento de la información. Esta recopilación de textos le permite al estudiante hacer procesos de autorrevisión, autorreflexión y autorregulación de su escritura.

Al momento de decidir incorporar el portafolio de escritura a las actividades de clases, el profesor deberá considerar que este es una estrategia para el aprendizaje y la evaluación, lo que implica definir, inicialmente, unos criterios de evaluación del proceso de construcción del portafolio, y darlos a conocer a los estudiantes. Entre los criterios se propone incorporar los tiempos de entrega y el tipo de archivo para guardar. El profesor actúa como un orientador del proceso y, para ello, es útil que utilice modelos de los textos que deben producir los estudiantes; estos pueden ser propios o que se encuentren circulando. Un reto al momento de trabajar con los portafolios es la revisión por parte del profesor, dado que puede ser una tarea que requiere bastante tiempo, sin embargo, esto se puede subsanar si planea estrategias de autorrevisión o revisión por pares, guiadas.

Ahmed (2018) realizó una revisión documental sobre el portafolio en la formación de estudiantes de medicina e identificó que la estrategia aporta a los aprendizajes experienciales de la medicina, fortalece las relaciones entre los estudiantes y el profesor, mejora las competencias comunicativas y clínicas

de los estudiantes. Además, el autor sugiere que para la evaluación del portafolio se utilice la técnica de la reflexión narrativa, debido a que, desde el aprendizaje basado en problemas, se aporta a la autorreflexión sobre casos clínicos y al desarrollo de habilidades semánticas. Sin embargo, en la revisión documental se reconoce que los estudiantes siguen prestando mayor nivel de atención a los procesos de evaluación sumativa de las competencias comunicativas, sobre aquellos reflexivos y formativos.

#### 6.4.2 Escritura académica colaborativa

La escritura académica colaborativa implica procesos de negociación, interacción, acuerdos, comunicación y participación con el propósito de lograr la producción de un texto académico por dos o más estudiantes. Esta situación convierte la actividad de escritura en un asunto complejo, debido a que es necesario identificar estrategias de mediación grupal para evitar que la tarea recaiga sobre uno de los integrantes, o se deserte en el proceso, además, se requiere un nivel de compromiso, responsabilidad y empatía alto entre los integrantes. Igualmente, es necesario tener presente que durante la producción del texto los roles pueden cambiar, lo que depende del momento de escritura y las competencias escriturales y disciplinares de los integrantes. Asimismo, los estudiantes deben entender que el producto final es un trabajo de autoría colaborativa, por lo tanto, su tratamiento para la divulgación debe ser acorde con esto.

Cuando un profesor utiliza la escritura académica colaborativa como parte de sus procesos de aprendizaje y evaluación de la materia, deberá partir de la comprensión del concepto de colaboración, entendiendo que es un proceso conjunto. Luego, deberá proponer un objetivo que integre los saberes disciplinares, la escritura y la colaboración, además, brindar pautas de construcción y evaluación del proceso y el producto. Es importante que socialice modelos de textos de autoría colaborativa, y que, desde estos, ejemplifique el estilo y la estructura. Asimismo, se puede proponer un modelo de trabajo desde roles. Para el profesor debe ser claro que en el producto final no puede segregar a sus autores o no podría asignar una calificación por cada estudiante, sería contradictorio a una propuesta de trabajo colaborativo.

La escritura académica colaborativa puede realizarse con o sin mediación de las tecnologías digitales, eso dependerá del tipo de texto y las formas de interacción de los estudiantes. Por ejemplo, Álvarez *et al.*, (2018) realizaron un estudio sobre la escritura académica colaborativa mediada por las tecnologías digitales en un curso de pregrado en educación, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. En las conclusiones se afirma que las condiciones iniciales planteadas por el profesor influyen en las formas de interacción durante la tarea de escritura, además, se sugiere que el profesor intervenga de manera orientadora en la revisión del texto. Por otra parte, se afirma que la planeación, redacción y revisión del texto se ve potenciada desde los recursos digitales, debido a los mecanismos de interacción y participación de los integrantes.

Bustos Sánchez (2009) realizó un estudio exploratorio sobre el proceso de escritura colaborativa en línea, durante la escritura de un ensayo en un espacio wiki, con estudiantes de psicología. En el estudio

se reconocen las bondades de las tecnologías digitales para hacer seguimiento al proceso de escritura, visibilizando los mecanismos de colaboración aplicados y los roles asumidos por los estudiantes. Además, se admite que los estudiantes que comparten y leen los materiales en conjunto, y que se asignan tareas a lo largo del tiempo, a la vez que tienen un acompañamiento continuo por parte del profesor, logran mejores textos. Por otra parte, la noción de coautoría se fortalece con la wiki, a razón de las estrategias de participación y revisión del texto, asimismo, las formas de las características individuales para el beneficio de la construcción del ensayo.

### **6.5. Consideraciones para la implementación de programas de escritura**

La escritura académica es una práctica en la que el estudiante se va incorporando en la medida que interactúa con textos asociados a las temáticas de las disciplinas, por ello, en ese transitar es importante el acompañamiento del profesor universitario, quien debe integrar los saberes y las estructuras textuales disciplinares a los procesos de enseñanza. Para ello, son importantes los saberes y las experiencias previas de escritura del estudiante, pero, estas se deben considerar como un punto de partida para ir acercando y desarrollando la escritura académica, a partir de propuestas formativas que consideren la lectura y la escritura como asuntos transversales al currículo.

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura académica se dan en espacios presenciales y virtuales, sin embargo, según el dispositivo se requiere la comprensión de las relaciones entre los saberes disciplinares, el género discursivo y las mediaciones, para que la tarea de escritura esté orientada a procesos de construcción y divulgación del conocimiento. Vale precisar que los procesos cognitivos, las estrategias de comunicación, participación e interacción son diferentes cuando se realizan con o sin tecnologías digitales, lo que no implica que unas sean mejores que otras, pero, sí requieren comprensión técnica, didáctica y social para su integración a las prácticas de escritura.

El diseño, la implementación y la valoración de estrategias institucionales para la promoción y el fortalecimiento de la escritura académica en la universidad están permeados por asuntos administrativos, financieros, académicos y de proyección institucional, por lo que se sugiere que la institución que desea implementar algún programa cumpla con las rutas internas de aprobación y socialización. En ese proceso, aunque se evidencie que los resultados no son inmediatos, sí se debe reflejar en la mejora de los indicadores de deserción, resultados académicos, producción y divulgación académica, y participación en eventos, especialmente en el contexto colombiano, en pruebas externas como Saber Pro, desde los componentes de lectura crítica y comunicación escrita.

Las estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la escritura académica requieren que los profesores comprendan las dinámicas de las comunidades discursivas de sus disciplinas, que se hayan aproximado a los géneros desde la lectura y la escritura, y tener saberes pedagógicos y didácticos sobre la enseñanza de la escritura desde sus disciplinas, lo que se convierte en un reto para las universidades, dado que no todos los profesores tienen esa fundamentación. Hay que mencionar, por último, que las estrategias de aula deben estar contextualizadas con las realidades de los grupos, desde



el acceso a los recursos, los niveles de las competencias escriturales e informacionales, y las experiencias de lectura.

## REFERENCIAS

- Ahmed, M. H. (2018). Reflection for the undergraduate on writing in the portfolio: where are we now and where are we going? *Journal of advances in medical education & professionalism*, 6(3), 97-101. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6039822/>
- Álvarez, G., Bassa, L. y González López Ledesma, A. (2018). Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 179-202. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2562>
- Bigi, E., García Romero, M. y Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Revista Perspectivas*, 3(2), 46-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1588>
- Bustos Sánchez, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de coautoría. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.2.12.900>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es)
- Castillero, A. (2019). La lectura y la escritura en la universidad: avances sobre una problemática estructural. *Acción y Reflexión Educativa*, (44), 124 - 143. [https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion\\_reflexion\\_educativa/article/view/678](https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/678)
- Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Díaz Cuevas, A. P. (2016). Procesos de lectura y escritura académicas en la sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia: diagnóstico 2015-2. *Cuadernos del Caribe*, 13(21), 68-79. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/60731>
- Guerrero Jiménez, H. I., Isaza Posada, L. X., Múnera Rendón, D. M., Piedahita Villalobo, M., Ramírez Usma, V., Rodríguez Sánchez, N. J., Suárez Patarroyo, J. T. y Vertel Arroyave, D. (2021). Prácticas de escritura apoyadas por el centro de lectura y escritura académica LEAMOS. *Revista Virtual Universitaria*, 16(2), 113-117. <https://revistas.fumc.edu.co/index.php/rvu/article/view/96>
- Harwood, C. y Koyama, D. (2020). Creating a virtual writing center to support self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3), 164-186. <https://doi.org/10.37237/110306>
- Marinkovich Ravena, J. y Morán Ramírez, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista signos*, 31(43-44), 165-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Moyano, E. I. y Giudice, J. V. (2016a). Negotiation between professional peers: critical strategy for a reading and writing program at the university level. *Ilha do Desterro*, 69(3), 157-172. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p157>

- Moyano, E. I. y Giudice, J. V. (2016b). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655>
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (coords.). (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Silva, A. y Limongi, R. (2019). La escritura epistémica en contextos profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18(18), 36-53. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/5>
- Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Programa de Lectura y Escritura Académicas LEA en la UN*. <http://diracad.bogota.unal.edu.co/lea-un>
- Valenzuela, C. (2021). Escritura en la universidad: tránsitos y vínculos. En L. G. Ariza Ariza *et al.*, *Itinerarios de la Investigación Educativa y Pedagógica* (pp. 239-248). Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/di.2021.1676>

## CAPÍTULO 7

# Las competencias ciudadanas en la educación superior

Diego Alejandro Ocampo Zapata

### RESUMEN

El presente texto es producto de una investigación documental que tiene por fin realizar una aproximación teórica y conceptual de las competencias ciudadanas en el contexto latinoamericano de la educación superior. Se definen conceptos tales como competencias y ciudadanía, con el propósito de establecer una relación entre la función social de la universidad y el ejercicio profesional, para mostrar cómo el desarrollo de competencias ciudadanas determina en gran medida el impacto positivo o negativo que las acciones del profesional tienen en la sociedad. Se define el concepto de «buen vivir» y su relación con el ejercicio profesional, en aras de establecer la importancia de las competencias ciudadanas en el desarrollo de una visión de mundo con conciencia social y medioambiental. Igualmente, se hace una aproximación teórica de la noción de «norma» en cuanto concepto fundamental de las competencias ciudadanas, dado que generalmente se presupone o directamente se obvia por considerarse implícita, pero que todas las personas respetan y cumplen. Metodológicamente, este trabajo se inscribe en el enfoque cualitativo y la revisión documental para dar cuenta de los conceptos enunciados. Se concluye que la formación profesional se encuentra estrechamente vinculada a la función social, tanto de la universidad como del mismo profesional, y tal relación debe estar mediada por un desarrollo idóneo de las competencias ciudadanas, estableciendo así la importancia de estas en la formación del profesional latinoamericano.

**Palabras clave:** competencias ciudadanas, ciudadanía, función social, norma, universidad.

### 7.1. Consideraciones iniciales

El concepto de competencias ciudadanas implica un saber hacer en contexto; en el caso de las competencias ciudadanas el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004) «define las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática» (p. 8). Se trata entonces de un conjunto de herramientas necesarias para las relaciones interpersonales y profesionales en el contexto de una sana convivencia en el contexto social, al tiempo que se hace énfasis en una visión de mundo comprensiva y justa que permita la resolución de conflictos de manera pacífica. De acuerdo con el MEN (2004), las competencias ciudadanas tienen por objetivo el que cada individuo aporte a la convivencia pacífica, participe responsablemente en los procesos democráticos y esté en capacidad de valorar y respetar tanto las diferencias como la pluralidad en su entorno inmediato, en su comunidad, en su país y en el mundo (MEN, 2004, p. 8). En línea con lo anterior, Carlos Vasco (2003) afirma que una competencia puede describirse como:

Un conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores. (Vasco, 2003, p. 49)

Así pues, las competencias implican la capacidad de aplicar los conocimientos asimilados en condiciones diferentes a aquellas en que fueron adquiridos, en otras palabras, se trata de la habilidad para adaptarse a cualquier contexto.

### 7.2. Competencias ciudadanas en la educación superior

Ahora bien, en el contexto de la educación superior, las competencias ciudadanas adquieren una importancia especial, pues se trata de la formación de ciudadanos que tienen una responsabilidad especial en la construcción de una sociedad más justa y que no solo van a limitarse al ejercicio de la ciudadanía; se trata de la formación de profesionales cuyas acciones pueden tener un verdadero impacto en la sociedad y tal impacto puede ser nefasto si dichos profesionales carecen de competencias que les permitan una visión ética y de conciencia social a la hora de ejercer su profesión. De ahí que los lineamientos para la formación en competencias ciudadanas definidos por el MEN establezcan que:

Se espera que el egresado se desempeñe profesional o académicamente, en el trabajo por cuenta propia o al servicio de una empresa, reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos, así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos. (MEN, 2004, p. 9)

Con relación a la definición dada, es importante señalar que estas no implican conocimiento en acto, a menos que vayan acompañadas de una intencionalidad específica en que la acción inteligente esté

al servicio de la calidad de vida del individuo, de la sociedad y del medioambiente (Camacho *et. al.*, 2009, p. 4). Como puede apreciarse, ello no implica una mera capacidad sin más, pues se trata principalmente de una vivencia, conocimiento aplicado a la experiencia cotidiana. No tiene sentido asimilar todo el conocimiento sobre convivencia, ciudadanía o resolución de conflictos si tales conocimientos no se aplican en la experiencia cotidiana y en los distintos avatares de la vida tanto personal como profesional.

Una sociedad democrática tiene el deber de atender al reconocimiento de la diversidad y la pluralidad del ser humano; con mayor razón en una sociedad como la colombiana cuya constitución reconoce al nuestro como un país plurilingüe y multicultural, y en un contexto como el latinoamericano en que la pluralidad, la alteridad y las diferencias son parte integral de la sociedad en los distintos países de nuestro continente. En este sentido, los planes de estudio deben incluir temas acordes a la memoria histórica, el civismo y el pluralismo con un especial acento en el respeto por la vida y la diversidad.

El mundo globalizado se caracteriza por ofrecer un amplio abanico de informaciones, opiniones, ideales y prácticas políticas, sociales y culturales, que concede la posibilidad de construir y mantener una coexistencia pacífica y autónoma, en una sociedad cada vez más amplia que exige evitar conflictos sociales mediante la comprensión y el respeto entre grupos sociales, poblaciones o minorías, con intereses contrapuestos.

Las competencias ciudadanas, en la educación superior, deben dirigirse a una formación integral del ciudadano y el profesional, que realmente aporten a la construcción de una sociedad democrática y pluralista, y ello no es posible a menos que se incorporen ejes transversales como la democracia, la alteridad, la paz y el desarrollo, los derechos humanos, el ambiente y la equidad, entre otros; así lo concibe la Premio Nobel de Paz Rigoberta Menchú (Imbernón Muñoz, *et al.* 2002), quien considera que estos temas deben ser tratados a lo largo de todo el currículo. Julián Naranjo (2015) retoma lo planteado por Rigoberta Menchú, resaltando la importancia de partir de lo local a lo nacional y de lo nacional a lo global así:

En síntesis, la nobel guatemalteca considera que las prácticas plurales son sinónimo de un ejercicio democrático, y, en consecuencia, una educación que incorpore los aspectos mencionados implica el fortalecimiento de la democracia; así pues, concluye Rigoberta Menchú: «la formación de un ciudadano universal y crítico es también el modelado de un ciudadano democrático, respetuoso de los procesos de esa naturaleza». (p. 99)

Lo anterior corresponde plenamente con la concepción de Colombia en cuanto país multicultural y pluriétnico; tal como se reconoce en la Constitución Nacional de 1991 que en su artículo 7 decreta: «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana». Ello implica una intencionalidad explícita en la normatividad, que se refleja en una serie de oportunidades para incorporar, en el proceso formativo, elementos de inclusión, identidad, de derechos y de respeto a la diferencia.

### 7.3. Ciudadanía

Respecto al concepto de ciudadanía, siguiendo a Francisco Lizcano (2012), esta se entiende como la condición mediante la cual una persona es reconocida como miembro de un Estado; también alude al conjunto de derechos y deberes que define la relación de esa persona con la sociedad en que habita, en otras palabras, la ciudadanía es el reconocimiento de un individuo, en tanto sujeto de derechos y deberes, en cuanto miembro de una comunidad social organizada (Lizcano, 2012, p. 272). Esta concepción de la ciudadanía supone el cumplimiento de una serie de derechos y deberes, que determinan la sana o mala convivencia del sujeto al interior de una comunidad. No obstante, la anterior definición no resulta satisfactoria, dado que la ciudadanía constituye un concepto polisémico que, además, se construye y reconstruye constantemente al tiempo que remite a un proceso histórico, como señala Landau (2006):

Si la ciudadanía es algo que remite a un proceso histórico, siempre vamos a estar hablando de una construcción de ciudadanía y de que haya también una reconstrucción constante de esa ciudadanía. En ningún momento la ciudadanía puede pensarse como algo por fuera de las relaciones históricas. (p. 5)

En este orden de ideas, la ciudadanía exige construcción y reconstrucción permanente, así como también capacidad de transformar, en otras palabras, se trata del desarrollo de un sentido de ciudadanía propio, acorde a los cambios y las transformaciones sociopolíticas y socioculturales de nuestro país.

Siguiendo a Thomas Humprey Marshall y Tom Bottomore (1998), el ejercicio pleno de la ciudadanía no puede condicionarse a la pertenencia, o tampoco a determinada clase social, pues se trata de ejercer derechos y deberes a los que todo individuo debe acceder por su condición de ciudadano y no por su condición social; así pues, la participación plena del ciudadano en la vida pública está condicionada por la superación de un umbral de bienestar material y social, en palabras de Marshall:

El elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho hasta la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema educativo y los servicios sociales. (Marshall y Bottomore, 1998, p. 22)

En el contexto colombiano, Mockus (2004) advierte: «La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás» (Mockus, párr. 3).

De cualquier modo, en el entorno de la educación superior, cabe señalar que la universidad no tiene como fin la educación genérica, porque esta es una función de la educación básica; el objetivo de la educación superior es formar investigadores, especialistas y profesionales que contribuyan al

mejoramiento del nivel y calidad de vida, cultura y economía del país y su gente. En este sentido, el contexto latinoamericano requiere de profesionales que incluyan en su formación principios como la identidad, la multiculturalidad y respeto por las diferencias, que contribuyan a una sociedad más justa y equitativa.

#### 7.4. Concepto de «buen vivir» y función social del profesional

En este punto, cabe destacar un concepto que tiende a obviarse, al menos en el contexto colombiano, se trata del «buen vivir», que resulta un concepto clave en el contexto latinoamericano y se corresponde plenamente con lo expuesto hasta el momento; para una aproximación a tal concepto, en armonía con el de competencias ciudadanas, se podría establecer una relación entre el buen vivir y la función social de un profesional, pero antes, es necesario aclarar en qué consiste el «buen vivir».

El concepto de buen vivir proviene de la cosmología de los pueblos amerindios, en especial, andinos y amazónicos, y se traduce en una cosmovisión centrada en el ser humano como parte integral de un entorno natural y social. Se trata de un concepto con fuertes implicaciones políticas y económicas que se ha integrado a la constitución de algunos países como Ecuador y Bolivia que lo han reconocido como un «deber ser», como modo de vida que propende por un futuro deseable.

Su origen se encuentra en los movimientos socialistas indígenas de Sudamérica que en 1990 acuñaron el concepto, basados en la palabra quechua *Sumak Kawsay* que alude a la realización ideal y hermosa del planeta, mediante una vida digna, en plenitud, equilibrio y armonía. El concepto tiene su equivalente en los distintos pueblos amerindios, desde los Mayas Quichés en Centroamérica hasta los pueblos Guaraní y Mapuche en el sur del continente. En el ámbito sociopolítico, el concepto armonía social se entiende espacial y ampliamente como la «globalización» de los sistemas y culturas dominantes, encaminada a reproducir y realizar el multiculturalismo y la multinacionalidad, y es parte fundamental de esta propuesta, es una lección. Por su parte, el doctor Luis Macas (2010), abogado quechua y expresidente de la CONAIE advierte:

La ética y el crecimiento económico son dimensiones contrapuestas, no tiene que ver nada con lo que piensa occidente, porque occidente piensa primero en la explotación de la naturaleza y la humanidad, por eso son dimensiones contrapuestas. El crecimiento y el libre mercado han generado la competitividad, vivimos en una locura, todo es competitividad. En nuestras universidades enseñan esta forma de vida, si no es competitivo, no puede entrar al sistema, simplemente se queda. Esto se contrapone al concepto de complementariedad que existe en nosotros los pueblos originarios, un concepto y práctica que son milenarios. Es una sociedad de competidores, una sociedad de perdedores, de violencia y miseria. (p. 2)

Así pues, el buen vivir se plantea como alternativa viable, y necesaria, al modelo del capitalismo salvaje y depredador que impera actualmente.

En el caso colombiano, el concepto de buen vivir no tiene reconocimiento, menos aún profundización o desarrollo teórico; sin embargo, en la práctica sí ha alcanzado reconocimiento desde el movimiento social que lo considera condicionante en la construcción de vida digna en los territorios, desde una visión integral que incluya la visión indígena, así como la de otras etnias y sectores sociales. Esto último constituye un factor clave en el contexto del posconflicto, dado que en los acuerdos de la Habana se propone una reforma rural integral en la que se enuncia: «La búsqueda de condiciones de bienestar y Buen Vivir [cuyo] objetivo final es la erradicación de la pobreza y la satisfacción de las necesidades de la ciudadanía de las zonas rurales» (Mesa de conversaciones, 2016, p. 10).

Ahora, el capitalismo salvaje y depredador se impone en detrimento de su propio fundamento, el trabajo humano, basado en el procesamiento tecnológico de la naturaleza, busca bienes abundantes e intensifica el retorno de la barbarie, perdiendo así su carácter autónomo. Así, la modernidad capitalista se manifiesta como una era de genocidios y regímenes ecológicos que no logran satisfacer las necesidades humanas y, por el contrario, las eliminan, en aras de la ilusión de un programa que debe seguirse hasta el final: licencias ambientales en entornos protegidos, minería ilegal que envenena el agua de las comunidades, deforestación extrema en la Amazonia, etc., lo que conduce a un mundo apocalíptico en que solo puede esperarse la destrucción del planeta en medio de un retorno a la barbarie que se manifiesta como genocidio y ecocidio sistemático. Es aquí cuando emerge el buen vivir, como alternativa viable y sostenible que permite esquivar el final al que conduciría un capitalismo salvaje sin ética ni conciencia ambiental.

Lo anterior puede ilustrarse con el ejemplo que ofrece la ingeniería mecánica, para comprobar qué repercusión tienen las competencias ciudadanas en la formación de profesionales que impacten positivamente en su entorno, tanto sociocultural como medioambiental. Así pues, lo referente al concepto de buen vivir no es ajeno a la ingeniería mecánica, por el contrario, como se muestra a continuación, el ingeniero mecánico tiene un rol fundamental en lo expuesto hasta el momento.

En líneas generales, podemos decir que la ingeniería mecánica se encuentra en estrecha relación con la aplicación y desarrollo de maquinaria para generar, o transformar, cierto tipo de energía y emplearla en un proceso útil. En este orden de ideas, se afirma un vínculo estrecho entre el ingeniero mecánico y el papel que desempeña en la transformación y aplicación de un tipo de energía. Es en este punto donde emerge una cuestión de crucial importancia, un problema que se ha identificado como la «crisis energética».

De acuerdo con Scott Foster, director de la División de Energía Sostenible en la Comisión Económica para Europa, y David Elzinga, Oficial de Asuntos Económicos de la División de Energía Sostenible en la Comisión Económica para Europa, el petróleo y los combustibles fósiles son las principales fuentes de abastecimiento de energía, en un alto porcentaje que supera el 85 %, a nivel mundial. Sin embargo, las reservas de hidrocarburos se están agotando y los yacimientos se encuentran localizados en zonas de difícil y costoso acceso para muchos países que, en consecuencia, dependen de otras naciones para



garantizar sus recursos energéticos; es evidente que se hace necesario tomar acciones concretas, no solo para aprovechar de manera racional y eficiente estos combustibles, sino, además, es necesario buscar y proponer nuevas fuentes de energía renovables que sean inagotables y no contaminantes. Al respecto, Durán García (2009), afirma:

Lo que resulta más importante aún, nos impulsa a tratar de aprovechar las fuentes de energía renovables que son inagotables y poco o nada contaminantes. Si se considera que más de la mitad de la energía primaria es consumida por la industria, entonces el sector industrial tiene que asumir sus responsabilidades y el papel preponderante que juega en esta materia, debiendo buscar procesos y equipos que aprovechen de una manera más racional los recursos. (p. 100)

En este sentido, el papel del ingeniero mecánico resulta un factor clave, pues en sus manos se encuentra la responsabilidad de diseñar sistemas y maquinarias cada vez más eficientes que se apoyan en fuentes de energía limpia, o en el uso racional de los hidrocarburos en armonía con el medioambiente, frente a lo que Durán García (2009) plantea: «Esto, no sólo se refiere a la proyección y operación de sistemas para transformación o generación de energía, sino también al diseño de procesos industriales que aprovechen eficientemente los recursos tanto energéticos como materiales» (p. 102).

Lo anterior lleva implícita la necesidad de reflexionar sobre la función social del ingeniero, en especial el ingeniero mecánico. Esta función social, inherente a la ingeniería, se ha visto empañada por el desarrollo tecnológico que ha tenido un impacto social negativo, al producir un agotamiento de los recursos naturales y un deterioro ambiental que ha llegado al punto de no retorno. Así pues, el ingeniero mecánico debe estar dispuesto a seguir estándares internacionales, adaptar procesos de manufactura existentes a procesos más amigables con el medioambiente, incorporar las tecnologías extranjeras a los procesos locales y, en especial, debe estar dispuesto a adquirir y aplicar nuevos conocimientos para ponerlos al servicio de la ciencia y la tecnología en un contexto marcado por el concepto de «buen vivir».

### **7.5. Competencias ciudadanas y concepto de «norma»**

En las líneas anteriores se ha visto cómo las competencias ciudadanas hacen constante referencia a la convivencia, el respeto por el otro y el cumplimiento de la ley por parte del ciudadano; emerge así una cuestión fundamental que tiende a obviarse cuando se habla de competencias ciudadanas, a saber, el concepto de «norma».

El ser humano vive en su interior un conflicto permanente, pues a cada instante debe debatirse entre sus emociones, sentimientos y su razón, su condición de ser racional; este conflicto se lleva al exterior en las relaciones con los otros, puesto que en las relaciones sociales se da la dicotomía entre mi «yo» —mi experiencia en cuanto individuo—, y el «otro» —mi realidad en cuanto ser gregario que necesita de los otros—, ya que el ser humano es un ser social. En este contexto aparecen las cuestiones relativas a lo que los filósofos han denominado pacto social y que da lugar a la aparición de normas que marcan

los límites que han de respetarse para garantizar una sana convivencia, entendiendo la norma como una serie de reglas de conducta que permiten el desarrollo óptimo de la vida social.

Al observar el mundo cotidiano, especialmente a través de los medios de comunicación, es fácil percibir un estado de caos en todas partes, guerras, homicidios, feminicidios, y la violencia en todas sus manifestaciones parece ser la regla y no la excepción; teniendo en cuenta esto, surge la pregunta: ¿cuál es el papel de la ley en la sociedad?, pues resulta frecuente que frente a los hechos de violencia la gente se pregunte por la ley y por la aplicación de justicia, entendida esta última no como el binomio recompensa/castigo, sino más bien como el aparato que hace cumplir las leyes y las normas. Ejemplo de lo anterior son expresiones tales como: «es que aquí no hay quien haga cumplir la ley» y otras por el estilo. Ello se debe a que, generalmente, se tiene la idea de que en ausencia de leyes y normas los seres humanos se devoran entre sí. Esta idea late con fuerza en la obra del filósofo británico Thomas Hobbes, quien considera que la situación natural del ser humano no es más que un estado de guerra entre los hombres y así lo expone en su obra *Leviatán*:

Con todo ello es manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra tal que es la de todos contra todos. Porque la GUERRA no consiste solamente en batallar, en el acto de luchar, sino que se da durante el lapso de tiempo en que la voluntad de luchar se manifiesta de modo suficiente. (Hobbes T., 1974, p. 52)

De esta situación surge la necesidad de un pacto social que garantice la paz entre las personas; de ahí la alusión de Hobbes a «un poder común que los atemorice a todos». Lo que Hobbes afirma es que las normas no son inherentes al ser humano, es decir, las normas son construcciones sociales que se crean por consenso. El pacto social es un contrato entre los miembros de una determinada cultura, por medio del cual se acuerdan ciertas normas que garanticen la paz y la seguridad de los miembros de la comunidad. Algo que puede notarse en esta hipótesis es que Hobbes presupone el egoísmo como natural en el ser humano y es ahí que surge el conflicto, pues mi egoísmo, mi «yo», choca frontalmente contra el «otro» y es ahí donde se encuentra la necesidad de unas normas de conducta que marquen los límites entre mi libertad y la del otro. En la misma línea se encuentra el novelista Joseph Conrad, quien en su novela *El corazón de las tinieblas* expone los cambios que se operan en la personalidad de sus personajes al encontrarse en una selva lejos de las leyes y normas de la sociedad occidental, cambios que los llevan a olvidar su educación y sus buenos modales bajo un manto de agresividad y violencia; de este modo, el protagonista de la novela explica:

Yo estaba dispuesto a matar a alguien, pero no había cerca de nosotros ni la sombra de un cargador. Me acordé de las palabras del viejo médico: *A la ciencia le interesa observar los cambios mentales que se producen en los individuos en aquel sitio*. Sentí que me comenzaba a convertir en algo científicamente interesante. (Conrad, 1996, p. 19)

Al respecto, Julián Naranjo (2014) advierte:

Estos cambios se explican, en opinión de Conrad, porque en ausencia de leyes y normas sociales el ser humano sucumbe ante sus propios impulsos y apetitos; al contrario de Rousseau, quien considera que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe, Conrad es de la opinión que la sociedad constituye un freno y las normas sociales sirven de control gracias a los límites que imponen la culpa y el castigo. (p. 16)

Así pues, resulta evidente la necesidad de normas que regulen el comportamiento y la relación con otros, y, además, al ser respetadas moldeen y sirvan de guía para controlar los impulsos agresivos de los seres humanos, a fin de evitar la destrucción mutua.

Ahora bien, en lo expuesto hasta el momento se evidencia la necesidad de reconocer y reflexionar acerca de nuestra cotidianidad individual y social producto de nuestra interacción con otros seres humanos; para ello hace falta cuestionarse sobre los problemas sociales que nos afectan y buscar posibles soluciones, como por ejemplo, implementar espacios de formación y convivencia en los que se reflexione sobre valores tales como el pluralismo, la diversidad, el respeto, la inclusión, la solidaridad o ayuda mutua, la equidad, entre otros. En este orden de ideas, es necesario aproximarse al concepto de norma, dado que se trata de un concepto amplio y polisémico, susceptible de diversas interpretaciones, por lo que resulta necesario delimitarlo en el contexto de este trabajo; en consecuencia, se afronta aquí la norma, entendida como las reglas de conducta que permiten el desarrollo óptimo de la vida social, desde la perspectiva del sociólogo francés Émile Durkheim, al tiempo que se expone la importancia de las normas en el contexto educativo.

Émile Durkheim (2002) afirma que las sociedades están constituidas por normas, y que la integración y la cohesión social se aseguran por medio de estas. Por tal razón, la norma es un hecho social que no puede ser ajeno al espacio formativo, dado que tal espacio, al ocupar un lugar intermedio entre el individuo y la sociedad, puede contribuir a que renazca el espíritu de asociación y el compromiso por lo colectivo.

Así pues, la norma aparece como un hecho social que adquiere una dimensión moral, entendiéndose esta como un conjunto de acciones morales que se realizan acordes con normas sociales. Por lo anterior, es importante que la universidad, docentes y comunidad educativa, en general, reflexionen, analicen y debatan sobre situaciones conflictivas tales como: violencia y paz, conflictos y guerras, distribución de poder, justicia y sexo, problemáticas ambientales, entre otras, y a partir de ello, generar compromisos por la justicia y la equidad, además de una «apertura mental» que posibilite una lectura de los hechos y acontecimientos ajustada a lo real frente a situaciones como: la diversidad, la reflexión crítica y comprensiva, la cooperación y el respeto mutuo en la resolución de conflictos, todo ello enmarcado en el espacio que ofrece el ejercicio de las competencias ciudadanas. En este sentido, en el contexto de las competencias ciudadanas, los conceptos de norma, diversidad e inclusión conforman

una especie de trinidad cuyo objeto será abrir espacios comunicativos dentro de las diferencias de cada uno de los individuos, evitando de esta manera crear espacios discriminativos que pongan en riesgo la convivencia.

### 7.6. Reflexión final

El profesional tiene una función social que se encuentra en estrecha relación con es el ejercicio social de la universidad, que se ve superada por las competencias cívicas. En cuanto a la función social, debe quedar claro que nos referimos a tratar a la entidad social como un organismo vivo. En este organismo vivo, cada individuo, cada elemento, está estrechamente relacionado con los demás, y cada profesión juega un papel en todo el sistema, ya sea ingeniero, médico, abogado o educador, cada una de sus acciones provoca una serie de consecuencias que afectan en mayor o menor medida a todo un sector social, y si sus acciones no están mediadas por las competencias ciudadanas, el impacto social de cualquier profesional simplemente resultará nefasto.

El desarrollo de competencias ciudadanas implica también una profunda reflexión sobre el concepto de «norma», que no puede obviarse, pues la norma aparece en la base de la construcción social y del ejercicio de la ciudadanía en aras de construir una sociedad democrática que garantice el acceso a los derechos fundamentales, y el cumplimiento de los deberes en favor también de una sana convivencia. Al transgredir las normas que regulan la vida social puede desembocar en conflictos que no solo entorpecen la vida en comunidad, sino que también se pone en riesgo la propia integridad física y personal del transgresor y la del «otro» y los otros. Las leyes y las normas no obedecen a caprichos, están ahí como construcciones sociales para garantizar los derechos de todos; así como todos tenemos derechos, tales derechos también implican deberes y responsabilidades que no pueden ser obviados o evadidos, ya que no afrontarlos solo puede generar graves consecuencias para el individuo y la sociedad.

Por último, y ya para concluir, cabe señalar que la formación del profesional no puede desligarse de la función social de la universidad, la cual debe estar dirigida a toda la población, porque estas funciones tienen por objeto contribuir a la construcción de una mejor sociedad y esto no es posible si la universidad no integra el desarrollo ideal de las competencias de los ciudadanos, que, entre otras cosas, debe integrar el desarrollo de la conciencia social y ambiental. Por otro lado, la universidad necesita proteger y mantener el conocimiento y la formación que brindan las ciencias sociales, la ética y las humanidades, para que los egresados se conviertan en profesionales conscientes de la sociedad y el entorno, y de su impacto en el cambio social. Aquí se menciona el importante papel de la capacidad cívica en la educación superior.

## REFERENCIAS

- Camacho Coy, H., Monje Mahecha, J., Castillo Lugo, E. y Ramírez López, G. M. (2007). Competencias y Estándares para el Área de Educación Física. “Experiencia que se Construye Paso a Paso”. *Educación Física y Deporte*, 26 (1), 11-20. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.223>

- Conrad, J. (1996). *El Corazón de las Tinieblas*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. [http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/\\_docs/CorazonTinieblas\\_Conrad.pdf](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/CorazonTinieblas_Conrad.pdf)
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Durán García, M. (2010). El papel del ingeniero mecánico en el contexto energético actual. *CIENCIA ergo sum*, 17(1), 97-103. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7806>
- Durkheim, E. (2002). *La Educación moral*. Morata
- Foster, S. y Elzinga, D. (2015). El papel de los combustibles fósiles en un sistema energético sostenible. *Revista Crónica ONU*, 52(3). <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-papel-de-los-combustibles-fosiles-en-un-sistema-energetico-sostenible>
- Hobbes, T. (1974). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. Editorial Universitaria.
- Imberón Muñoz, F. (coord.), Majó, J., Mayer, M., Mayor Zaragoza, F., Menchú, R. y Tedesco, J. C. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (Vol. 172). Graó.
- Landau, M. (22 de mayo de 2006). *Ciudadanía y ciudadanía juvenil*. Conferencia dictada en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares, Materia Construcción de Ciudadanía, La Plata.
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis (Santiago)*, 11(32), 269-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000200014>
- Macas, L. (28 de enero 2010). *Sumak Kawsay: La vida en plenitud*. Exposición presentada en el Foro Público «El Buen Vivir de los Pueblos Indígenas Andinos», organizado por la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), Lima.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Alianza.
- Mesa de conversaciones, G. n.-E. (2016). Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Serie Guías n.º 6*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*, (27), 11-12. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Naranjo, J. (2015). Alteridad, Educación y Ciudadanía Intercultural. En A. A. Castrillón Castrillón, *La Filosofía hoy* (pp. 86-101). Universidad Católica Luis Amigó. [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/97\\_La\\_filosofia\\_hoy.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/97_La_filosofia_hoy.pdf)
- Naranjo, J. (2014). El señor Kurtz. Una odisea al corazón de las tinieblas. *Jus Revista Digital*. [http://issuu.com/editorialjus/docs/revista\\_jus\\_-\\_agosto\\_2014\\_-\\_villano](http://issuu.com/editorialjus/docs/revista_jus_-_agosto_2014_-_villano)
- Vasco, C. E. (2003). *Introducción a los estándares básicos de calidad para la educación*. MEN – ASCOFADE (documento de trabajo).

## CAPÍTULO 8

### El riesgo de la libertad en las sociedades democráticas contemporáneas

Juan Jacobo Agudelo Galeano

#### RESUMEN

En el marco de las competencias ciudadanas, el concepto de democracia es fundamental para comprender la forma en la que las sociedades occidentales se han configurado tanto en la relación interna entre sus integrantes (denominados ciudadanos) como entre estos y la figura elegida para gobernarlos, en este caso el Estado moderno, configurado a partir de la división de poderes y los limitantes del actuar de estos, estipulados principalmente a través de una constitución, norma o compendio de las mismas. La democracia, asumida como una de las seis formas de gobierno planteadas por Aristóteles y en especial su puntal principal la libertad, se encuentra actualmente en riesgo no solo en países que por historia han establecido formas de gobierno de carácter autoritario, sino que en países símbolo de la democracia, la pérdida de esta se ha hecho evidente. Situaciones como el temor a actores individuales o grupales —que menoscaban no solo el poder del Estado, sino que crean condiciones de temor continuo en la población, producto de la posibilidad del ejercicio de la coerción y la violencia, que se añan a las condiciones frágiles de la economía— han construido y consolidado la idea en los ciudadanos de que es necesario «vender» la libertad para obtener más seguridad. Como conclusión, se plantea la necesidad de que tanto gobernantes como gobernados cuestionen el enfoque securitario, reorientando el rol del Leviatán hobbesiano y, por tanto, el contrato social hacia los derechos humanos.

**Palabras clave:** democracia, libertad, contrato social, liberalismo, Estado político, seguridad ciudadana, derechos humanos.

### 8.1. Pensar la libertad

En su texto *Libertad en venta*, el escritor y periodista inglés John Kampfner (2011) planteó cómo los sistemas de gobierno en el mundo desde inicios del siglo XXI se encuentran realizando un tránsito hacia formas menos proclives a la democracia, lo que incluso ha conllevado que los ciudadanos de Estados occidentales consideren modificar el contrato establecido por estos y la élite que los gobierna; es así como han aceptado ceder su libertad a cambio de sentirse más seguros en medio de la incertidumbre que rodea el entorno en el que se encuentran. Lo particular de dicho cambio en el contrato social, como nos indica Kampfner, es que no se viene presentando en Estados que históricamente se han sustentado en formas de gobierno de talante despótico o tiránico, sino que es un fenómeno que se ha venido adentrando con fuerza inusitada en Occidente, civilización cuna de la democracia y su eje central, la libertad. Kampfner plantea que la modificación del contrato social se hizo más tangible a partir de dos sucesos de resonancia mundial: el primero de ellos corresponde al ataque a las torres gemelas en los Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001, y el otro, el declive del sistema financiero anglosajón a partir de 2007.

Frente a lo acaecido en el atentado del 11 de septiembre, el escritor y politólogo francés Dominique Moisi (2009), en su libro *La Geopolítica de las emociones*, considera que las relaciones internacionales —y por defecto el modo de vida de las poblaciones al interior de sus Estados— se reconfiguraron a partir de tres emociones: el miedo, la humillación y la esperanza. Con relación al miedo, este dio el sustento al accionar de muchos gobiernos occidentales, en teoría afectos a la democracia, que comenzaron a restringir la movilidad y diversas libertades, incluso de manera extraterritorial,<sup>1</sup> estableciendo nuevas formas de control poblacional y poniendo en duda el modo de vida imperante hasta ese momento.

La sensación de vulnerabilidad de la ciudadanía producto del ataque de organizaciones criminales, delincuenciales o terroristas que buscan el control territorial y poblacional haciendo uso del poder a través de mecanismos tanto legales como ilegales ha promovido la idea de que la única posibilidad es la entrega de más herramientas de índole legal y militar al Estado para su contención. A ello, como se dijo previamente, se suma la sensación de que la economía se encuentra en declive y, por tanto, el estándar de vida a la que la gran mayoría de ciudadanos se ha acostumbrado se está perdiendo; y es que, como señalaba Barrington Moore en su premisa «sin burguesía no hay democracia», el desarrollo de la democracia es posible a partir de un efecto socioeconómico positivo mientras se dé la posibilidad de que a la clase media ingresen cada vez más ciudadanos (como se citó en Kampfner, 2011). En este sentido, son secuelas que han generado que los gobiernos occidentales aumenten sus restricciones, planteándoles a los ciudadanos que ciertas limitaciones son necesarias para recuperar la sensación de seguridad que se ha perdido, lo que a su vez tiene una mejora sustancial en la economía; todo ello es posible a partir de la renuncia de ciertos derechos políticos.

El presente texto se compone de tres partes. En la primera de estas se realiza un recorrido sobre la configuración de Occidente como civilización y cómo en esta se ha privilegiado la democracia como

<sup>1</sup> Uno de los casos más visibles corresponde a lo acontecido con la cárcel de Guantánamo en Cuba.

sistema de gobierno; en la segunda se plantea la discusión sobre la idea de la libertad y cómo esta se encuentra en peligro especialmente en las sociedades occidentales, y un tercer apartado sobre el caso colombiano, en donde, producto del contexto sociopolítico derivado del conflicto armado imperante desde hace más de cincuenta años, se han generado diversas opiniones con respecto a la democracia, la libertad y la seguridad que han derivado en pugnas políticas que buscan gobernar ya fuese desde un modelo securitario o en su defecto según un modelo basado en los derechos humanos.

## 8.2. Occidente y la elección de la democracia como forma de gobierno

Desde su configuración como una civilización, Occidente se ha preciado de ser superior. Es una idea que ha calado de manera profunda en los países que hacen parte de esta, especialmente los denominados poderosos o desarrollados. Su supuesta superioridad ha estado anclada, como nos señala Wallerstein (2007), en la defensa de la democracia y los derechos humanos; así como en valores y verdades que se considera deben ser universales y, por último, en la sumisión irremediable al mercado por parte de la ciudadanía y el mismo Estado.

Occidente no solo representa un consolidado geográfico, sino que da cuenta de una mentalidad y de una conjunción de valores e ideas construidas entre los siglos XVII y XIX producto de «la circunnavegación, el nacimiento de las ciencias sociales y humanas, el descubrimiento y la traducción védica, del budismo y del hinduismo, en fin, con el reconocimiento de la supremacía sobre otros pueblos, culturas y sociedades» (Maldonado, 2020, p. 34). Occidente tiene sus vestigios más antiguos en las culturas griega, romana y judía y serán las dos primeras que basarán su supuesta superioridad en la idea en que los demás pueblos eran bárbaros, por tanto, diferentes e inferiores en términos civilizatorios.

Será entonces en la Atenas clásica donde, según Huntington (2005), se establecen los elementos culturales que determinan lo que es una civilización. Los atenienses en oposición a los persas expresarán lo que es su identidad helénica de la siguiente forma:

Pues hay muchas y poderosas consideraciones que nos prohíben hacer tal cosa, aun cuando nos sintiéramos inclinados a realizarla. Primero y principal, las imágenes y moradas de los dioses, quemadas y en ruinas: esto nos reclama venganza hasta donde alcance nuestro poder, y no que pactemos con quien ha perpetrado tales acciones. En segundo lugar, el ser la raza griega de la misma sangre y la misma lengua, y comunes los templos de los dioses y los sacrificios; y semejantes nuestras costumbres. De ahí que no estaría bien que los atenienses traicionaran todo esto. (p. 49)

En continuidad con la postura ateniense, Huntington (2005) considera que la definición moderna de civilización se basa en cinco condiciones, a su haber:

- 1) La diferencia entre el concepto en singular y en plural. Para el caso de la civilización en singular, dicho concepto fue desarrollado por pensadores franceses en el siglo XVIII en oposición al concepto de «barbarie». En este caso, lo civilizado correspondía a lo urbano, alfabetizado y



derivado de un convenio. Con la aparición de nuevas civilizaciones, el término en singular fue perdiendo poder al considerar que no se podía asumir una civilización como ideal en detrimento de aquellas que eran diferentes.

- 2) Una civilización es una entidad cultural, ya que tanto cultura como civilización (excepto en Alemania)<sup>2</sup> dan cuenta de una serie de «valores, normas, instituciones y formas de pensamiento».
- 3) Las civilizaciones son globales, por tanto, las unidades que hacen parte de esta deben ser entendidas en referencia a la civilización que las abarca, y son, en consecuencia, la entidad cultural de mayor amplitud.
- 4) Las civilizaciones tienen una amplia perdurabilidad en el tiempo, no obstante, también tienen un punto de inflexión donde experimentan su caída y posterior desaparición.
- 5) Las civilizaciones *per se* no tienen una función política ni administrativa; lo que hace que su énfasis sea fundamentalmente identitario en lo cultural; por esto, sus funciones no se orientan por mantener el orden, recaudar dinero ni impartir justicia.

A partir de dichas condiciones, se considera que en la contemporaneidad existen y se han consolidado ocho civilizaciones que son las siguientes: china, japonesa, hindú, islámica, occidental, ortodoxa, latinoamericana y africana. Para el caso latinoamericano, aunque la gran mayoría de investigadores y analistas la consideran como parte de Occidente, elementos como la incorporación de tradiciones indígenas nativas y la inclusión del corporativismo y el autoritarismo como integrantes de lo político la diferencian de lo que sería Occidente<sup>3</sup> (Huntington, 2005).

En la configuración de Occidente se da la confluencia de tres ideas (Suárez Molano, 2007): el logos griego, la ley romana y el amor al prójimo proveniente del cristianismo. Dichas ideas son las que establecen la diferencia entre lo que es Occidente y las demás civilizaciones. El logos griego se asume como la demostración argumental, producto este de la capacidad de brindar soporte a una postura basándose en la razón que iguala a todos los hombres en un diálogo y que busca obtener la verdad o por lo menos persuadir a los demás para lograr un consenso.

La ley romana se produce a partir del establecimiento del Derecho y la sociedad como una unidad en la que el primero es la expresión original de las necesidades sociales, otorgando, por tanto, un orden a la vida social de los ciudadanos. Y, por último, el amor al prójimo que deviene de las tres grandes

<sup>2</sup> Durante el siglo XIX, pensadores alemanes diferenciaban los términos de cultura y civilización. Con relación al primero, señalaban que este se orientaba a dar cuenta de valores, ideales y cualidades intelectuales, artísticas y morales de una sociedad. En cuanto al término de civilización se incluye la tecnología, mecánica y factores materiales (Huntington, 2005).

<sup>3</sup> Para el caso del presente texto, Latinoamérica se incluye en la civilización occidental.

religiones monoteístas, en este caso del cristianismo, que reconoce al otro a través del concepto de ser persona, respetando su existencia a partir de la dignidad, o sea de su condición de humanidad.

La asunción de la democracia como forma de gobierno en Occidente más allá de la asunción de esta en Atenas, inicia con el denominado Estado moderno, en el que se desarrolla la idea de un poder central; posterior a este entre los siglos XVII y XVIII se inicia el proceso de consolidación en Europa de elementos integrantes de la democracia como la división de poderes, la representación política, el sufragio como forma de participación de los ciudadanos y la libertad como eje central. En el establecimiento como forma de gobierno preferida en Occidente, la idea de libertad que prima no ha estado exenta de suspicacias y críticas acorde a lo que en su momento indicó el ex primer ministro del Reino Unido, Winston Churchill, al indicar que «la democracia es el peor sistema de gobierno diseñado por el hombre. Con excepción de todos los demás». No obstante, el ideal democrático busca no solo consolidarse en los países de la esfera occidental, sino que ha pretendido introducirse ya sea mediante la persuasión o la fuerza en otras latitudes.

La democracia nos señala Hobsbawm (2007) responde a un modelo tipo de Estado:

Es decir, a un Estado constitucional que ofrece la garantía del imperio de la ley, así como de diversos derechos y libertades civiles y políticas, y al que gobiernan sus autoridades, entre las que deben figurar necesariamente asambleas representativas, elegidas por sufragio universal y por la mayoría numérica del conjunto de ciudadanos, en elecciones celebradas a intervalos regulares en las que se enfrenten distintos candidatos y organizaciones rivales. (p. 101)

La libertad como eje central de la democracia se impulsa desde todos los sectores que componen una sociedad y el temor a su pérdida se hace aún más visible cuando la sensación de extravío de seguridad se hace presente, ya sea frente a la confrontación que hacen tanto fuerzas internas o externas al control del Estado; o en su defecto cuando este considera que debe reorientar el contrato social original para llevar a cabo las pretensiones que tiene de gobernar acorde al ideal de sociedad que desea imponer. Burdeau (como se citó en Galvis, 2005) indica los riesgos que corre la libertad en las sociedades aparentemente democráticas, ya que para él «la libertad no es algo preexistente que se trata de proteger; es una facultad que es necesario conquistar» (p. 65).

Para dar cuenta de ello, Burdeau realiza la siguiente crítica:

[...] ¿Qué importa que el hombre sea libre de pensar, si la expresión de su opinión lo expone a un ostracismo social, que sea libre de discutir las condiciones de su trabajo, si su situación económica lo obliga a plegarse a la ley del empleador, que sea libre de organizar su descanso, si la preocupación del pan cotidiano le absorbe todo su tiempo, que sea libre de desarrollar su

personalidad por medio de la cultura y la contemplación del universo ofrecido a todos, si le hace falta materialmente el mínimo vital? (Como se citó en Galvis, 2005, p. 65)

Por tanto, la libertad como el bien máspreciado de la democracia, no solo se verá horadada por la falta misma de su reconocimiento en Estados no democráticos, sino en la pretensión que se ha creado de reducir los derechos, fundamentalmente los que se relacionan con la libertad en Estados considerados democráticos, por el temor a la pérdida de control social que deriva de las condiciones sociales y de seguridad creadas por diversos actores.

### 8.3. La libertad entre el miedo y el auge del modelo securitario

La pérdida de la idea de la libertad permite la elaboración de la siguiente pregunta: ¿está la libertad en riesgo en el marco de la democracia occidental?, a lo que se aúna, como se mencionó previamente, la reorientación del denominado contrato social. Surgido de la teoría contractualista desarrollada entre los siglos XVII y XVIII, el contrato social tiene como principales exponentes a John Locke, Thomas Hobbes y Jean-Jacques Rousseau, quienes pusieron en duda las formas de legitimación del poder establecidas en los siglos precedentes (Suárez Molano, 2007). En torno al contractualismo, Hannah Arendt planteó dos formas de contrato político: un contrato realizado entre individuos particulares que a través de la reciprocidad y la igualdad derivó en el surgimiento de las sociedades políticas; en un segundo tipo de contrato, se establece un acuerdo entre la comunidad y sus dirigentes, y da como resultado el Estado político, donde el individuo renuncia a su poder individual para derivárselo a este último, denominado por Hobbes, el Leviatán.

Es el segundo tipo de contrato que da origen al Estado político el que se va a privilegiar en Occidente a partir de dos ideas: «El surgimiento del liberalismo político, como reclamo de derechos individuales que protegen el fuero del individuo de los abusos de poder; y la idea de libertad de conciencia religiosa que se debe asumir como una auténtica revolución social y moral [...]» (Suárez Molano, 2007, p. 70). El contrato que otorga su poder al Estado surge, por tanto, de un acuerdo entre los propios sujetos que están abocados a su dominio, pero que a la vez le exigirá dar respuesta a dos premisas; la primera en torno a los derechos fundamentales, cuya protección y garantía devienen de la comunidad política y, segundo, la pregunta por las formas de poder político, las estrategias y mecanismos que deben crearse para la limitación de dichos poderes, lo que tiene como propósito la no afectación de la libertad del individuo.

Lo anterior se logra a partir de evitar un control máximo por parte de las ramas que organizan y regulan el Estado previniendo, por ende, la no arbitrariedad y el no absolutismo; con ello se permite el advenimiento de sociedades realmente democráticas (Salazar Ugarte, 2017). La consolidación de la democracia depende también de impedir que lleguen a gobernar posturas de talante dictatorial o autocrático, para lo que se hace necesario, como lo señala Salazar (2017, p. 21), estimular tres fórmulas:

1. El poder político debe ejercerse *per leges*, o sea, mediante normas generales y abstractas, y no mediante mandatos extemporáneos y arbitrarios.

2. Debe mantenerse *sub lege*, o sea en los límites formales de la ley (constitucional) que regula sus funciones o competencias.
3. Debe actuar *sub iuribus*, o sea, debe desarrollar sus funciones y ejercer sus competencias respetando y garantizando los derechos fundamentales de los individuos, privilegiando, en primer lugar, los derechos de libertad.

Bajo este marco, el liberalismo propugnará por tanto la defensa de los derechos individuales en contraposición a lo establecido en el contexto de la Edad Media, donde la vida civil solo era posible a través de la condición del vasallaje, en un sistema, en efecto, de subordinación y de ausencia de libertad tal como lo señala Bobbio al dar cuenta de los aires de cambio y revolución que van a hacer posible las transformaciones que darán origen al Estado liberal:

Sin esta verdadera y propia revolución copernicana con base en la cual el problema del Estado ya no ha sido visto como de la parte del poder del soberano sino la de los súbditos, no hubiera sido posible la doctrina del Estado Liberal, que es in primis [en primer lugar] la doctrina jurídica del poder estatal. Sin individualismo no hay liberalismo. (Bobbio, como se citó en Hernández, 2008, p. 222)

La evolución de las ideas liberales se dio a partir de profundos procesos sociales de corte revolucionario y de origen burgués que se presentaron durante los siglos xvii y xviii tales como la Revolución inglesa, la Revolución estadounidense y la Revolución francesa. Será durante esta última que se dará la promulgación de los derechos del hombre y el ciudadano que sembraron la semilla de la libertad a través de varios de sus artículos y desde diversas miradas, incluyendo, por tanto, la libertad del nacimiento, la libertad como un derecho natural y prescriptible; así como la concepción de que la libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudica a los demás.

De esta manera, la libertad se transforma en uno de los cuatro pilares que soportan las sociedades democráticas occidentales de forma conjunta con la racionalidad, la igualdad y el autogobierno (Suárez Molano, 2007). La democracia como forma de gobierno en la actualidad no solo avala la idea de la libertad individual protegida del poder del Estado, sino que la complementa con la pretensión de que el Estado debe intervenir a favor de determinados grupos considerados vulnerables y que históricamente han visto violentadas sus libertades (Suárez Molano, 2007). Empero, es necesario considerar que en el avance de la libertad como pilar de la democracia no se pretende «una libertad absoluta que devendría necesariamente en una anarquía: de hecho, la libertad democrática supone controles sociales y autocontrol individual, provenientes básicamente de la educación que debe reforzar razonablemente las ideas de participación y responsabilidad» (Suárez, 2007, p. 146).

La inclusión de la idea de la libertad en los ordenamientos jurídicos, en especial en las constituciones de los Estados, se ha dado a partir de dos visiones desarrolladas por el filósofo Isaiah Berlin (1988), quien en su ensayo *Dos conceptos de libertad* habla de la libertad negativa y la libertad positiva. En cuanto a la primera, señala Berlin que se refiere a la no intervención y coacción por parte de ningún actor que

limite el accionar individual a menos de que este afecte a otros. La libertad negativa será privilegiada por el liberalismo al señalar que la ley puede imponer limitantes siempre conservando un espacio mínimo de libertad que ninguna libertad puede violentar. Para el caso de la libertad positiva, está se enfoca en la posibilidad de participar de manera activa en los procesos y proyectos que hacen parte de la vida comunitaria, sustento principal de las ideas devenidas de la tradición roussoniana – marxista.

Infortunadamente, a pesar del desarrollo normativo, social y político de la idea de la libertad como premisa para la consolidación de la democracia, su condición en la actualidad se encuentra en estado crítico, ya que factores tanto internos como externos afectan su pervivencia no solo en Estados históricamente orientados a regímenes despóticos o con democracias incipientes o débiles, sino en Estados donde la democracia ha sido la forma de gobierno instaurada desde hace mucho tiempo.

El temor a la pérdida de la vida devenida de la presencia de diversos grupos al margen de la ley, que horadan profundamente el poder del Estado de controlar el territorio y su población, se suma a un miedo profundo a la ruptura de la capacidad económica que permita solventar las necesidades, lo que ha otorgado mayor autonomía al Estado para decidir por encima del deseo de sus habitantes. De igual forma, la insatisfacción de amplios sectores sociales ha posibilitado la llegada del populismo, ya sea de izquierda o de derecha como una opción real de poder en muchos países, lo que ha creado condiciones propicias para que los derechos de determinados sectores sean recortados en favor de quienes detentan el poder, configurando gobiernos con una marcada orientación al autoritarismo, producto del debilitamiento de las instituciones. Levitsky y Ziblatt (2021) consideran que existen cuatro indicadores de comportamiento autoritario, que pueden identificarse a partir de una serie de cuestionamientos que se presentan en la Tabla 3 (p. 33):

**Tabla 3.** Indicadores clave de comportamiento autoritario

Indicador	Cuestionamientos
Rechazo (o débil aceptación) de las reglas democráticas de juego.	¿Rechazan la constitución o expresan su voluntad de no acatarla? ¿Sugieren la necesidad de adoptar medidas antidemocráticas, como cancelar elecciones, incumplir o suspender la Constitución, prohibir determinadas organizaciones o restringir los derechos políticos o civiles básicos? ¿Pretenden usar (o aprueban el uso de) medidas extraconstitucionales para cambiar el gobierno, como golpes militares, insurrecciones violentas o manifestaciones masivas destinadas a forzar un cambio en el gobierno? ¿Intentan socavar la legitimidad de las elecciones, por ejemplo, negándose a aceptar unos resultados electorales creíbles?
Negación de la legitimidad de los adversarios políticos.	¿Describen a sus rivales como subversivos o contrarios al orden constitucional establecido? ¿Afirman que sus rivales constituyen una amenaza existencial, ya sea para la seguridad nacional o para el modo de vida imperante? ¿Describen sin argumentos a sus rivales de otros partidos como delincuentes cuyo supuesto incumplimiento de la ley (o potencial para incumplirla) los descalifica para participar de manera plana en la esfera política? ¿Sugieren de manera infundada que sus rivales son espías extranjeros que trabajan secretamente en alianza con (o a sueldo de) un gobierno foráneo, normalmente de un país enemigo?

Indicador	Cuestionamientos
Tolerancia o fomento de la violencia.	¿Tienen lazos con bandas armadas, con fuerzas paramilitares, con milicias, guerrillas u otras organizaciones violentas ilegales? ¿Han patrocinado ellos mismos o sus aliados de partido linchamientos a adversarios? ¿Han apoyado de manera tácita la violencia de sus partidarios negándose a condenarla y penalizarla sin ambigüedades? ¿Han elogiado (o se han negado a condenar) otros actos destacados de violencia política, tanto pasados como acontecidos en otros lugares del mundo?
Predisposición a restringir las libertades civiles de la oposición, incluidos los medios de comunicación.	¿Han apoyado leyes o políticas que restringen las libertades civiles, como ampliar las leyes por libelo o difamación o aprobar leyes que limitan el derecho a la manifestación, las críticas al gobierno o a determinadas organizaciones civiles o políticas? ¿Han amenazado con adoptar medidas legales u otras acciones punitivas contra personas críticas pertenecientes a partidos de la oposición, la sociedad civil o los medios de comunicación? ¿Han elogiado medidas represivas adoptadas por otros Gobiernos, ya sea en el pasado o en otros lugares del mundo?

**Nota.** Reproducido de *Indicadores clave de comportamiento autoritario*, de S. Levitsky y D. Ziblatt. 2021, *Cómo mueren las democracias*, Ariel.

Al temor producido por los grupos al margen de la ley o por la llegada de gobernantes con tintes totalitarios o populistas, se le suma el poder superlativo de quienes detentan la economía, lo que les ha permitido imponer su propia normativa e intereses por encima de gobiernos y poblaciones que se les oponen. Chomsky (2016) muestra cómo en los Estados Unidos las capas más bajas de la escala de riqueza e ingresos son excluidos sistemáticamente del sistema político, impidiendo e invisibilizando que su voz sea escuchada.

El impacto que ejercen las élites políticas y los grupos organizados que representan intereses empresariales en la política del gobierno de los Estados Unidos es sustancial, mientras que los ciudadanos comunes y los grupos de intereses de masas tienen poca o ninguna influencia independiente. (Chomsky, 2016, p. 10)

Siguiendo con la descripción, Chomsky presenta el caso europeo, donde a pesar de la consideración de ser el continente más avanzado en torno al concepto de libertad, la idea del supranacionalismo ha dado como resultado casos en los que el poder del constituyente primario ha quedado en entredicho; como ejemplo, uno de los casos más representativos es el acaecido en Grecia durante el período comprendido entre 2010 y 2018, donde la Troika<sup>4</sup> —denominación utilizada para designar el triunvirato financiero encargado de negociar con el gobierno griego las condiciones de un préstamo para solventar la precariedad de la economía griega en ese momento— impuso una serie de medidas para otorgar el aval a dicho préstamo y aplastó la posibilidad de que el mismo pueblo decidiera su propio destino. La finalidad de las medidas se centraba en reducir la deuda griega; no obstante, los efectos sociales y económicos según Chomsky no fueron positivos:

<sup>4</sup> Incluye a la Comisión Europea (CE), el Banco Central Europeo (BCE) y el Fondo Monetario Internacional.

[...] en cambio, han aumentado la relación entre deuda y producto interno bruto (PIB), mientras que el tejido social griego se ha desgarrado y Grecia ha servido como embudo para transmitir rescates financieros a bancos franceses y alemanes que hicieron préstamos arriesgados. (2006, p. 11)

Otros factores también descritos por Chomsky son la creciente amenaza nuclear y la destrucción medioambiental, todas situaciones que al ser sumadas nos acercan riesgosamente a los segundos finales del reloj del apocalipsis.<sup>5</sup>

Habría que decir también que las sociedades contemporáneas asumidas como democráticas ven cómo sus ideales se desvanecen en medio de las debilidades del propio sistema que permite la llegada de líderes autoritarios; o dichas sociedades, además, se enfrentan a grupos que movidos por ideologías extremas tienden al fanatismo y al tribalismo, o en su defecto a grupos e individuos que movidos por intereses económicos egoístas imponen medidas que solo propenden por su propio beneficio; todo ello aunado a un contexto lleno de incertidumbre y caos que impide que la libertad sea vista como la condición idealizada y propendida por las sociedades democráticas occidentales.

#### 8.4. Seguridad, libertad y democracia

Para el caso colombiano, los sucesos de carácter mundial sumados a circunstancias internas —el conflicto sociopolítico que ha mutado a través del tiempo, el surgimiento de diversos grupos delincuenciales o criminales y el creciente descontento social—, vivenciadas desde hace varias décadas han dado como resultado la propensión política y social durante las dos últimas décadas<sup>6</sup> y a elegir gobiernos orientados a establecer un modelo securitario basado en el monopolio de la fuerza por parte del Estado. Dicha situación creada por el incremento de la sensación de inseguridad por parte de la ciudadanía le brindó al Estado mayor control territorial y poblacional, de manera que los gobiernos de turno tuvieron una mayor maniobrabilidad en términos militares y políticos, lo que incluso produjo uno de los más nefastos capítulos de la historia colombiana, los llamados «falsos positivos».

En el marco de este debate, en la actualidad, los gobernantes y analistas de las políticas públicas discuten la relevancia de la aplicación de un gobierno que tenga como fundamento el enfoque de los derechos humanos, el cual tiene como propósito «analizar las desigualdades que se encuentran en el corazón de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y las distribuciones injustas de poder que impiden el progreso del desarrollo» (Grupo a las Naciones Unidas por el Desarrollo Sostenible, s.f., párr. 2).

En Colombia, la manera en que los derechos humanos han sido asumidos está determinada por las formas de lucha que han adoptado los actores del conflicto. Así, por ejemplo, los gobiernos en diferentes periodos han basado el desarrollo de sus políticas en la Doctrina de la seguridad nacional o en los

<sup>5</sup> Denominación dada al reloj simbólico creado por el *Bulletin of the atomic scientists* en 1947 que tiene como propósito medir el riesgo de amenaza nuclear, tecnológica y medioambiental para la humanidad.

<sup>6</sup> Con la elección de Gustavo Petro como gobernante en 2022, dicha tendencia se modificó hacia un modelo basado en los derechos humanos.

mismos estados de excepción que le otorgan poderes extraordinarios al gobernante de turno, al violar los derechos existentes y asumir que no tienen límites para asesinar contradictores. Por su parte, quienes han combatido contra el Estado han asumido una combinación de diversas formas de lucha con el justificante de acceder al poder, involucrando de manera desafortunada a la población civil.

Por lo anterior es necesario que desde los diferentes órdenes —nacional, departamental y local— se realice un «tránsito de la seguridad centrada en el Estado a una noción integral de seguridad centrada en los derechos de las personas y las posibilidades mismas de la democracia» (PNUD y AECID, 2013, p. 44), lo que puede plasmarse en los planes de desarrollo de los gobiernos. Así, se requiere que el enfoque no sea eminentemente securitario en relación con el desarrollo, por el contrario, que se vislumbre como puntal de este la necesidad del disfrute y el goce efectivo de los derechos humanos, considerando que el Estado es el garante de los mismos a través no solo de discursos y leyes «muertas», sino también por intermedio de políticas públicas y acciones que den cuenta de que los derechos humanos no son exclusivamente un escrito que se usa de forma conveniente únicamente cuando cursan elecciones o cuando de ganar adeptos se trata.

### 8.5. Democracia, seguridad y ciudadanía

La democracia como forma de gobierno imperante en Occidente viene enfrentando dificultades que han puesto en entredicho su consolidación y estatus, derivado de condiciones políticas, de seguridad y financieras que han puesto a dudar sobre su efectividad no solo a gobernantes, líderes políticos, sino a la ciudadanía en general. Producto de ello, la libertad, la base de la democracia, desde hace dos décadas está siendo restringida no solo en países considerados tiránicos, sino que, en países históricamente proclives a la democracia, la restricción de diversos derechos viene siendo una constante.

El temor producido por las acciones causadas por organizaciones o grupos al margen de la ley ha generado la idea de que es necesario recuperar la seguridad a «toda costa», lo que obliga a modificar el contrato social original y se deriva con ello la entrega de libertad a cambio de seguridad. A lo anterior se aúna la imposición de sectores de la economía, que tienen un poder mayor que el mismo Estado que horadan aún más la soberanía estatal, y que, de manera irónica, a pesar de la caída de la economía (maximizada por el COVID-19), siguen manteniendo su poder e incluso lo han incrementado, debido al temor ciudadano de perder la posibilidad de solventar sus necesidades básicas diarias. Todo lo descrito ha «abierto la puerta» a ideologías con tintes populistas o fascistas más allá de la diáda izquierda – derecha que basadas en la pretensión de otorgarle el poder al pueblo usufructúan sus carencias y necesidades para condensar el poder y limitar el equilibrio tripartita existente en las sociedades democráticas. Lo anterior ha configurado un contexto altamente complejo que requiere de la voluntad política y económica no solo de las elites gobernantes, sino de la ciudadanía en general que busque y defienda los valores democráticos, pero que a su vez deje de considerar al otro como un enemigo o como un inferior, sobre todo en un mundo globalizado, donde la interacción y el intercambio es continuo e indetenible.



Para el caso colombiano, la ciudadanía debe asumir su compromiso con modificar una cultura de violencia enquistada desde hace varias décadas, e intentar con ello trascender una condición que parece compleja de modificar; para lo cual se requiere que igualmente la élite gobernante vaya más allá de sus intereses particulares y sus pugnas partidistas en pro de que la tan ansiada libertad sea posible vivirla de forma equitativa y con dignidad tanto en la palabra como en la acción.

## REFERENCIAS

- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza Universidad.
- Chomsky, N. (2016). *¿Quién domina el mundo?* Penguin Random House.
- Galvis G., F. (2005). *Manual de Ciencia Política*. Temis.
- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (s.f.). *Enfoque para la programación basado en los derechos humanos*. <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>
- Hobsbawm, E. (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Memoria Crítica.
- Huntington, S. (2005). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.
- Kampfner, J. (2011). *Libertad en venta. ¿Por qué vendemos democracia a cambio de seguridad?* Ariel.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2021). *Cómo mueren las democracias*. Ariel.
- Maldonado, C. (2020). *Occidente, la civilización que nació enferma*. Desde Abajo.
- Moisi, D. (2009). *Geopolítica de las emociones*. Norma.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] & Agencia Española para el Desarrollo [AECID]. (2013). *De la violencia a la sociedad de los derechos: Propuesta de Política Integral de Derechos Humanos*. [https://viva.org.co/pdfs/pp\\_ddhh\\_dih/131213-POLITICA-PUBLICA-DDHH.pdf](https://viva.org.co/pdfs/pp_ddhh_dih/131213-POLITICA-PUBLICA-DDHH.pdf)
- Salazar Ugarte, P. (2017). *La democracia constitucional. Una radiografía teórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez Molano, J. (2007). *Syllabus sobre filosofía política*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo Europeo*. Siglo XXI Editores.

## CAPÍTULO 9

### La ética como ejercicio reflexivo que apunta al buen vivir

Héctor Mauricio Mazo Álvarez

#### RESUMEN

El tema de la ética se inscribe en un mundo donde los conocimientos se adquieren de manera ininterrumpida y a un ritmo acelerado, generalmente sin tiempo para entender lo que llega y despedir lo que se va. Múltiples elementos del mundo contemporáneo nos producen asombro y perplejidad; vivimos en una sociedad que nos arroja a una serie de prácticas y estilos de vida que muchas veces no alcanzamos a comprender y mucho menos a sentir. Quizás, frente al asombro y la perplejidad, lo que debe aparecer es la capacidad de cuestionarnos frente a estos estilos de vida y frente a lo que el mundo nos ofrece (sin ánimo destructor y sin asomos de nostalgia incontrolada); el propósito es adquirir nuevas herramientas que nos permitan una mejor comprensión del mundo, de las cosas y del sentido de la existencia en estas condiciones. La ética, hoy, se hace posible en el mundo de la inseguridad y de la incertidumbre; los cambios tan acelerados en las costumbres han puesto en jaque las certezas de antaño y han remodelado las instituciones bajo formas que hoy se nos harían prácticamente irreconocibles al ser comparadas con lo que sucedía hace un par de años.

**Palabras clave:** ética, felicidad, virtud, prudencia, término medio, buen vivir.

### 9.1. El buen vivir

Uno de los grandes problemas que tiene el mundo contemporáneo es que estamos tan ocupados siendo útiles, productivos y proactivos que pocas veces nos cuestionamos por la ética. Para algunas personas su acercamiento a la ética ha sido desde el campo académico; para otras, es un término que de vez en cuando escuchan o lo pronuncian; y, al final, para muchas otras es un concepto cuya dimensión teórica y práctica no son cercanas.

Se puede decir que la ética es una reflexión que tiene como propósito el buen vivir. Podríamos señalar que esta es una aspiración que tiene la mayoría de los seres humanos, pero este buen vivir no puede ser fruto del azar o del destino, así, la ética es una reflexión que se convierte en acción. Vivir bien requiere de una reflexión permanente y de un actuar constante y coherente con nuestros propios ideales y en la posible correspondencia con los principios, valores y normas de los demás; por lo tanto, este capítulo tiene como propósito mostrar la importancia que tiene la ética en la vida cotidiana.

Este trabajo está conformado por seis grandes bloques temáticos: el primer bloque es el acercamiento al concepto desde la etimología de la palabra, el uso y la apropiación que se hace hoy de la ética; en un segundo momento, se hace una reflexión desde la utilidad que tiene la ética para la vida cotidiana, sus funciones y sus límites; en una tercera instancia, se presenta la relación que tiene la ética con las virtudes como el camino hacia ese buen vivir. También el capítulo habla de los conceptos de la dignidad como fundamento y principio de la ética, la libertad como destino de las acciones éticas y, por último, se aborda el tema del pluralismo ético que alude a que es por medio del reconocimiento de la diferencia que nos acercamos al otro de una forma más genuina y auténtica.

### 9.2. ¿Qué es la ética?

En cuanto a la etimología del concepto, nos encontramos con las siguientes condiciones: la ética, en términos griegos, parecer tener tres acepciones diferentes. Por un lado, proviene de la palabra *éthos* que significa hábito o costumbre; en tal condición la ética es la disciplina que se encarga del estudio de las costumbres, este es el sentido más generalizado que se le da a la ética. Por otra parte, puede derivarse en una segunda acepción del término *ethos*, con *eta*, que significa dos cosas a la vez, lugar habitual donde se vive, asimismo, carácter habitual de la persona. Y, finalmente, el más arcaico que sería *Zoe*, que se entiende como morada del hombre.

En la época de las grandes epopeyas la *Iliada* y la *Odisea* aparece una apuesta ética fundamentada en el arquetipo del héroe; por un lado, aparece el valiente Aquiles: un pueblo que se dedica al ejercicio de la guerra requiere de hombres valientes, por ende, la antítesis sería la cobardía como el vicio más despreciable que puede tener cualquier hombre griego; por otro lado, se tiene al astuto Odiseo, quien se ingenia la estratagema del caballo de Troya y logra ponerle fin a una guerra de varios años. Este modelo entrega un héroe que posee unas virtudes dignas de imitar y unos vicios que se deben evitar.

El espacio social que los héroes habitan, como protagonistas y creadores de esta primera «ética», y lo que en el hacen, es, en realidad, el complejo sistema sancionador y proclamador de sus hazañas. Tal vez solo la muerte, el destino, la fama y el esfuerzo trazan ciertas fronteras a las que la pasión se somete. Tal vez, también, la mirada de los dioses refleja, con todas sus contradicciones, un lejano horizonte en el que contrasta lo que los hombres hacen. (Lledo, 1999, p. 17)

Más adelante en el siglo v a. de C. la Grecia clásica vería su hora de mayor esplendor en el campo de la ética, cuyo máximo exponente sería Aristóteles. Hay unos desarrollos previos de autores como Platón y Sócrates, pero el primer pensador con un modelo ético bien fundamentado será El Estagirita, quien *grosso modo* definió la ética como el arte del buen vivir. La ética es la reflexión de lo que es valioso para la vida, de lo que hace la vida más digna de ser vivida para un ser humano, de manera que la ética aristotélica es una ética teleológica, en otras palabras, la ética debe buscar el fin de la existencia, lo que le da sentido a la vida de cada uno de nosotros. Para ilustrar mejor, algunos hombres encuentran la finalidad de la existencia en la salud, otros la encuentran en la sabiduría, otros cuantos, en la riqueza, pero en cada fin lo que se reconoce es una forma de felicidad. Nietzsche (2004) decía: «Cuando uno tiene su propio ¿por qué? de la vida se aviene a casi todo ¿cómo?» (p. 35), es decir, si ya identificamos aquello que le da sentido a la existencia viene la pregunta: ¿cómo lo vamos a lograr? Y la respuesta es la virtud.

Este concepto es fundamental en la ética aristotélica. Se podría definir como: «el modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien la función propia» (Camps, 2005, p. 46), en otras palabras, disposición o hábito hacia la excelencia. Este hábito lo elegimos intencionalmente porque entendemos que nos hace mejores seres humanos y, en palabras de Aristóteles, como arqueros al blanco por medio de la repetición logramos una mejor predisposición a esos hábitos que nos harán unas mejores personas; si el hábito también está enmarcado en un ideal que goza de un buen reconocimiento social, estamos hablando de una virtud.

El término ética es todavía para Aristóteles un adjetivo (*éthikós*). Por ejemplo, al hablar de las virtudes éticas. Lo que hoy llamamos ética, en sustantivo, pertenecía en el mismo autor a los prolegómenos de la *politiká*, como parte dedicada al estudio de los principios de la praxis. Pero sus discípulos y luego Epicuro hablan ya de una *ethiká* o ciencia de lo que es costumbre (*éthos*). (Bilbeny, 1992, p. 13)

La virtud, como se decía, es una disposición o hábito hacia la excelencia. El hombre que actúa justamente tiene una mayor disposición hacia la justicia, quien actúa valientemente tiene una mejor disposición hacia la valentía, pero toda virtud debe pasar por un ejercicio deliberativo de la prudencia, ya que toda virtud se debe ajustar a un justo medio porque se mueve entre dos vicios; por lo que no es valiente solo en el hecho de la acción valiente. La valentía en su exceso se convierte en temeridad y deja de ser una virtud para convertirse en un vicio, por consiguiente, el hombre que es víctima de un robo y se enfrenta al ladrón que se encuentra armado no es valiente sino, en el mejor de los casos, un imprudente.

Dicha prudencia no solo previene al hombre de un ejercicio egoísta de la virtud, sino que involucra toda la dimensión social, o si se quiere política, de la acción individual. Así lo define Dascal (1993):

La ética, ha sido desde los tiempos de Aristóteles, una reflexión sobre el buen vivir (*euzen*) destinada a guiar la conducta individual y colectiva. La separación entre los aspectos colectivo sociales e individuales del buen vivir, lo cual llevó a llamar política a la reflexión sobre los primeros, reservando el termino ética para los últimos, no fue más que un artificio metódico. Sea cual fuere su utilidad teórica, creo que sus consecuencias prácticas han sido funestas. En el mundo de hoy, una ética restringida al dominio de lo privado, que deje el dominio público a los políticos o burócratas, me parece inconcebible. (p. 224)

Uno de los problemas más grandes que tenemos que resolver en la sociedad contemporánea es la desarticulación que se da entre la ética y la política. Esto se comenzó a ver en la obra de Maquiavelo: se pueden conseguir cosas que se estiman como valiosas, así los medios no sean los ideales, en suma, la modernidad se construyó sobre la sentencia del fin justifica los medios. Hoy vemos las aterradoras consecuencias de haber desarticulado la ética de la política. Cada una de nuestras acciones no solo tienen un impacto directo en la vida de cada uno, sino que también tienen un impacto en la sociedad. Ya lo señalaba Aristóteles (trad. en 1985):

La reflexión de por sí nada mueve, sino la reflexión por causa de algo y practica; pues esta gobierna, incluso, al intelecto creador, porque todo el que hace una cosa la hace con vistas a algo, y la cosa hecha no es fin absolutamente hablando (ya que es fin relativo y de algo), sino la acción misma, porque el hacer bien las cosas es un fin y esto es lo que deseamos. (p. 269)

La ética busca responder la pregunta de cómo puedo vivir mejor, es una permanente reflexión sobre lo que tengo, lo que quiero y lo que debo hacer, y a partir de ahí encontrar el equilibrio. En una sociedad hedonista como la nuestra tiene un gran peso lo que las personas quieren: «si yo lo quiero, entonces debo tenerlo», razón por la cual nos cuesta mucho comprender que no todo lo que se quiere se puede tener, aunque algunos pedagogos señalan que se puede educar, que de hecho se hace mucho mejor cuando se hace desde la carestía de lo material. ¿Cuánto le cuesta al padre de familia decirle a su hijo no?

De igual importancia es clarificar la diferencia que existe entre los términos ética y moral. Ambos se utilizan, incluso por la comunidad académica como si fueran sinónimos. Observemos qué sucede con el concepto de moral:

La etimología es menos sesgada para el término moral. En el vocablo latino *mos* y su plural *mores* prevalece el significado de costumbre, que la filosofía escolástica refuerza, a su vez, sobre el de carácter. Para los antiguos romanos la invocación a la costumbre heredada de los antepasados poseía más fuerza constrictiva que el recurso a la *lex*. (Billbeny, 1992, p. 14)

Mientras el concepto de ética proviene del griego, moral proviene del latín, y ambas en términos genéricos se definen como estudio de las costumbres; pero en este punto es importante empezar a diferenciar que el contexto, en que se manifiestan dichas costumbres, es muy diferente, una cosa es la cultura griega, y otra muy distinta, la romana cristiana.

El hecho de que nuestra palabra ética provenga del latín *mos, moris* (costumbre) ciertamente juega un papel, pues nuestro lenguaje orienta la reflexión hacia consideraciones conductuales. Y aunque el ser interior o carácter de una persona es tan real como sus actos, también es una realidad mucho más sutil y, en consecuencia, mucho más difícil de analizar y de trabajar con ella. (Drane, 1998, p. 158)

La diferencia entre ética y moral muchas veces es difícil de establecer, ya que se utilizan de forma indistinta, pero aquí entendemos por moral el conjunto de valores, normas y principios que una sociedad tiene vigentes. En el caso de las sociedades occidentales, la moral es cristiana, mientras la ética es la reflexión de por qué tenemos esos valores, esas normas y principios. En este caso entendemos la ética como la reflexión filosófica de las costumbres, de los comportamientos que en su gran mayoría tienen un fundamento moral. En palabras de Bilbeny (1992):

Entonces, ¿es lo mismo decir hoy ética que moral? En un sentido popular, sí. Pero en un plano intelectual no es lo mismo. La moral se refiere, con cierta vaguedad, al tipo de conducta reglada por costumbres o normas internas al sujeto. La ética es, en sentido académico, la filosofía moral o disciplina filosófica que estudia las reglas morales y su fundamentación. (p. 15)

La ética se puede convertir en el fundamento de lo moral, de las normas y valores que se establecen en una sociedad o grupo social. Yo puedo obedecer una norma fundamentado en el miedo a un castigo o inspirado por una recompensa, pero en ambos casos el fundamento es exterior al sujeto. Las normas morales se obedecen por la creencia o la fe que tiene la persona, pero en la ética no se busca obediencia o sumisión, lo que se pretende es la convicción, que la persona no fundamente la acción en algo exterior sino en una convicción interior.

¿Qué es la ética? Es el conjunto formado por lo que un individuo se impone o se prohíbe a sí mismo, pero fundamentalmente para aumentar su felicidad o su bienestar, lo que no sería más que egoísmo, sino para tomar en consideración los intereses o los derechos del otro, para no ser un canalla, para permanecer fiel a determinada idea de la humanidad y de uno mismo. La ética responde a la pregunta ¿qué debo hacer? Es el conjunto de mis deberes, o de los imperativos que reconozco como legítimos, aunque también yo como todos puedo violarlos alguna vez. (Comte-Sponville, 2002, p. 23)

En ese ejercicio de fundamentación, yo puedo seguir una norma que está socialmente establecida, como puede ser no robar, pero en el hecho de no hacerlo puede haber un fundamento moral. Si soy buen

cristiano entiendo el valor de no apropiarme de las cosas de otra persona y lo hago en consonancia con la idea de Dios y el castigo que se impone a quien incumpla la norma; sin embargo, puede ser que en el ejercicio de fundamentar éticamente una acción me encuentre con que debo incumplir una norma, aunque esté legalmente establecida: cuando una norma legal es injusta por ética hay que desobedecerla. La ética, por eso, es la reflexión que cada uno hace sobre su propia libertad. Comte-Sponville (2002) señala al respecto:

Toda ética es relación con el otro, pero es una relación de sí mismo consigo mismo. Obrar éticamente es tomar en consideración los intereses del otro, ciertamente, pero a espaldas de los dioses y de los hombres, como dice Platón, o, dicho de otro modo, sin recompensa ni castigos posibles y sin necesitar para ello más mirada que la propia. (p. 22)

La ética se propone como un ejercicio argumentativo, contrario a lo que sucede con otras disciplinas o saberes que se mueven más desde el campo de lo demostrativo. La ética no busca imponer verdades, por eso es una disciplina dialógica, mientras que la moral al contrario siempre se expresa por medio de un lenguaje prescriptivo: «haz esto, evita aquello» y, aunque se debe partir de uso mínimos comunes, siempre se debe tener presente el llamado a construir sociedad respetando las profundas diferencias entre unos y otros. Uno de los retos de la ética en el siglo XXI es construir un concepto de ética global, pero evitando el peligro de imponer algo, pues lo que se imponen son las ideologías.

Quisiera recordar aquí ante todo la distinción habitual entre ética y moral: la primera es la disciplina filosófica que se ocupa, especialmente desde la edad moderna, de la fundamentación de las costumbres refiriéndolas a valores, normas y procedimientos de justificación, o de la justificación de los valores, normas o procedimientos mismos. En cambio, la moral tiene que ver con las propias costumbres, pero no en general sino en cuanto están relacionadas precisamente con ciertos valores, normas o procedimientos. (Sobrevilla, 2004, p. 63)

De otro lado, en *La República* de Platón se narra la historia de Gíges, un pastor que luego de una tormenta se encuentra un caballo de bronce y en el interior del caballo el cadáver de un hombre que tenía un anillo de oro, cuya propiedad mágica era la de hacer invisible a su portador frente a los ojos de los demás. Cuando Gíges se da cuenta de esta condición, la aprovecha y usando el anillo entra al castillo, seduce la reina, asesina al rey y se convierte en un tirano. La discusión en el diálogo se centra en si los hombres por naturaleza son justos o lo son por imposición externa. ¿Si cada uno de nosotros tuviera el anillo que se permitiría hacer? Comte-Sponville (2002) hace la siguiente reflexión:

Lo que te exigis a ti mismo, no en función de la mirada del otro o de tal o cual amenaza exterior, sino en nombre de determinada concepción del bien y del mal, del deber y de lo prohibido, de lo admisible y de lo inadmisibile, de la humanidad y de ti mismo. Concretamente: el conjunto de reglas a las que tú te someterías, incluso si fueras invisible e invencible. (p. 21)

Cuando se pregunta por lo ético y lo no ético, nos encontramos que las personas no saben qué responder y, peor aún, no tienen argumentos para defender las posiciones que toman aludiendo a lo ético. Y en muchas situaciones lo que se puede observar es un cumplimiento del deber, pero sin cuestionar el porqué y el para qué de lo que se está haciendo.

### 9.3. ¿Para qué sirve la ética?

Hay temas que se vuelven lugares comunes dentro de las discusiones sociales. Todos hablan de la ética, todos exigen de la ética, pero realmente ¿cuántos saben qué es la ética y para qué sirve? Realmente, muy pocos o casi nadie da cuenta de forma asertiva qué es y para qué sirve. Tratemos de resolver la segunda pregunta de forma que nos dé claridad frente a este tema: ¿para qué sirve la ética?

Inicialmente se podría decir que la ética es una forma de regulación del comportamiento humano. Cortina lo expresa así: «La ética tiene algo que ver con no dañar, pero no siempre y no sólo con eso; también con no defraudar la confianza» (Cortina, 2013, p. 31). En toda sociedad se apela en un primer momento a la norma y muy especialmente a la norma jurídica, sin embargo, no necesariamente la norma jurídica, la norma religiosa o la convención social sirven como reguladores de las relaciones entre los hombres; en muchos momentos debe ser la ética quien cumpla esa función. Las normas y las leyes sirven para regular las relaciones de los hombres con la sociedad, las instituciones y entre ellos mismos, mas, aunque son necesarias no son suficientes.

No obstante, el papel de la ética no se puede quedar exclusivamente en el campo de la regulación, quizás su utilidad más valiosa se encuentra en el campo de la fundamentación —esas normas y esas reglas que son valederas para cada uno de nosotros—, se trata de pasar del campo de lo legal al de lo legítimo. Camps (2005) señala al respecto:

La ética no puede consistir únicamente en el establecimiento de unas normas o códigos de conducta que valgan de una vez por todas, ni puede proporcionar siempre respuestas inequívocas. Consiste más bien en el proceso de deliberación que procede y sigue a la aceptación de las normas.  
(p. 12)

La ética es útil porque nos permite cambiar, permite que modifiquemos aquello que no nos sirve y permite que busquemos incluso los cambios en las instituciones cuando la transformación de estas se hace necesaria. La consecuencia de esto es que los seres humanos somos inevitablemente éticos, ya que todos nos forjamos un carácter. Nacemos con un temperamento, pero a lo largo de la vida nos vemos obligados a tomar decisiones y estas decisiones tienen trascendencia porque van generando una predisposición a elegir en el mismo sentido.

El temperamento se refiere a los fenómenos característicos de la naturaleza de un individuo, que incluyen la susceptibilidad a la estimulación emocional, la fuerza y la velocidad de la respuesta, la cualidad del humor prevaleciente y todas aquellas cualidades de la fluctuación e intensidad del



afecto; estos fenómenos son constitucionales y por lo tanto de origen hereditario. (Allport, 1927, p. 285)

Todos los seres humanos pasan por un doble nacimiento; uno biológico, ya que se nace de un macho y una hembra de nuestra propia especie —proceso conocido con el nombre de hominización—; y un segundo nacimiento que es social y se da en la medida que nos relacionamos con otros seres humanos —a ese proceso le damos el nombre de humanización—, nos hacemos seres humanos en la medida que interactuamos en nuestra cultura. En otras palabras, estamos condicionados por nuestra naturaleza biológica, pero no estamos fijados a la misma. Nuestra naturaleza social nos redefine y nos abre un sinfín de posibilidades. Por eso la libertad se convierte en la condición de la ética y la responsabilidad es su consecuencia. Drane (1998) señala lo siguiente: «En ética nunca se trata de la simple aplicación de una norma de reconocida universalidad a una clase previamente establecida de hechos, para determinar las acciones correctas o incorrectas» (p. 154).

La elección para los seres humanos no es una opción, es una obligación. Elegir significa escoger entre diferentes opciones. Cada ser humano debe elegir qué vida quiere vivir, el hecho es que esas elecciones deben ser acordes a sus principios, valores y deseos. «Ser libre implica poder elegir cómo vivir y también cómo dejar de hacerlo, cómo morir. Conjuguar ambas razones responsablemente significa decidir hasta cuándo y hasta dónde tenemos que ir a la zaga de las innovaciones técnicas sin decidir por nuestra cuenta» (Camps, 2005, p. 11). Hoy hemos llegado a entender que no se debería matar, que no se debería privar de la libertad a alguien, que es preferible la libertad a la esclavitud; entendemos que la igualdad es superior a la desigualdad, la solidaridad al egoísmo, que el diálogo es mejor que la violencia para resolver los problemas, con el tiempo hemos llegado a unas declaraciones universales como la de los derechos humanos de 1948. Savater (1983) señala:

Toda ética se trata de aprender a ser bueno y por qué [...] la principal característica es que la ética disuelve al sujeto, pero vuelve y lo reconfigura. matar no me hace asesino, robar no me hace ladrón «la ética trágica permanece tenazmente en una inmanencia abierta». (p. 25)

No se le puede imponer a nadie que sea feliz de una determinada manera, pero las personas sí están en la obligación de darle a todos las bases suficientes para que sean felices de la forma en la que quieran serlo, siempre que respeten las formas de felicidad de los demás seres humanos. Y esto lo encontramos en el espíritu de los objetivos de desarrollo del milenio.

Nosotros somos una sociedad que ha hecho muchas declaraciones: los derechos humanos, los derechos civiles, los objetivos del milenio, pero ¿qué sucede con el nivel de las realizaciones? La gran verdad es que no estamos a la altura de nuestros sueños y esto ha traído como consecuencia que las personas no le crean a la ética o que sientan que hay una distancia enorme entre la ética como reflexión y la ética como práctica. Esta pregunta se ha intentado responder desde factores como lo religioso con el concepto de pecado original; algunos desde lo filosófico han dicho que estamos hechos de una

madera muy torcida, por eso en nosotros nada sale derecho; y, desde el paradigma biologicista, se dice que una cosa son nuestros ideales y otra muy distinta la capacidad de responder a esos ideales. Tenemos una estructura moral, sin embargo, no estamos preparados para estar a la altura de nuestros sueños, sencillamente porque somos egoístas.

#### 9.4. La ética y su relación con las virtudes

Aristóteles (trad. en 2011) decía: «La prudencia, la virtud y el placer están en el alma» (p. 32). El concepto de virtud se puede entender como disposición o hábito hacia la excelencia, es un modo de ser, la función del alma es hacer vivir, pero la virtud se encargará de que no solo se viva, sino que se acoja el legado del *buen vivir*. Los seres humanos no estamos determinados por nuestra naturaleza biológica, podemos identificar unos ideales y seguirlos, podemos elegir entre ser honestos o deshonestos, entre ser valientes o cobardes, justos o injustos, ese modo ideal de vida es lo que denominamos virtud. Quien quiere actuar bien tiene que ser como el arquero que entrena día a día para dar en el blanco, si no entrenas todos los días al final acabas por no dar en el blanco. Ese ejercicio de repetición lo podemos entender como las virtudes. Y para esto es necesario aprenderlo de las personas que viven bien. Las virtudes las aprendemos de esas personas que viven como uno quisiera vivir. La persona virtuosa simplemente es una persona que sabe vivir mejor que otras personas.

La virtud para los griegos, y en concreto, para Aristóteles que es quien más desarrolla la idea, significa la «excelencia» de una cosa. Todo, cualquier objeto material o inmaterial, tenía su virtud, una virtud determinada por el fin —el telos— que dicho objeto estaba destinado a realizar. (Camps, 2005, p. 44)

Nosotros podemos y estamos llamados a ir generándonos esas excelencias del carácter. Comte-Sponville (1996) señala que la virtud de un humano es «la voluntad de actuar humanamente» (p. 11). Debemos ir generando virtudes y no vicios. Las virtudes son aquellas predisposiciones que se convierten en el medio para llegar a aquello que todo el mundo quiere: la felicidad; en otras palabras, el camino para ser felices es el de las virtudes, estas son el medio que me lleva a la finalidad de la existencia. Para Aristóteles (trad. en 1985), tanto las virtudes como los vicios son hábitos y entran en el campo de los accidentes. El hábito es una etapa intermedia entre los caprichos que pueden seguir bienes o vicios y las costumbres que ya reconocen nuestra naturaleza social.

Estas disposiciones o virtudes ayudan a los seres humanos a elegir el justo medio, evitando el exceso o el defecto que se presenta en cada virtud; así lo define Garcés Giraldo (2015): «Este término medio es una posición intermedia entre el exceso y el defecto, el cual apunta al equilibrio entre las pasiones y las acciones; se debe elegir el término medio y no el exceso ni el defecto» (p. 30). De este modo, la templanza en su exceso se transforma en incontinencia y en su defecto insensibilidad, la generosidad en exceso se transforma en prodigalidad y en su defecto en avaricia, la vergüenza en exceso es timidez y el defecto es desvergüenza.

Ser virtuoso, en otras palabras, significa haber adquirido el hábito o disposición de elegir un punto medio entre el exceso y el defecto en aquellas situaciones en que cabe esta posibilidad (por ejemplo, en el beber alcohol) y ese punto medio es relativo a uno mismo (tres copas esta noche puede ser un punto medio para mí, pero ser excesivo para una persona delgada que no ha cenado y debe conducir después). Es ese el punto medio que debe ser determinado por *lógos* y tal como lo haría el prudente. (Gómez-Lobo, 2001, p. 49)

En efecto, el excelente en justicia está predispuesto a ser justo, el que es excelente en prudencia está predispuesto a ser prudente, el que es excelente en solidaridad está predispuesto a ser solidario. Es inevitable que se generen estas predisposiciones, entonces lo más inteligente es optar por las mejores. La meta es formarse un carácter que lo lleve más cerca de la felicidad que de la desdicha.

Con relación al tema de los vicios, debemos entenderlos como una expresión de debilidad: el que miente se siente débil, lo mismo sucede con el avaro y con muchas otras expresiones del vicio. Por eso no se encuentra en ninguna de las épocas una cultura o civilización que haya hecho apología directa de estos vicios. Las debilidades no son elogiadas por ninguna ética.

Si lo que hay que elegir es la virtud y evitar el vicio, para eso tendremos la prudencia, no hay virtud sin prudencia. Aristóteles (como se citó en Comte-Sponville, 1996) señalaba que era una virtud intelectual porque concernía a la verdad, al conocimiento y a la razón «la prudencia es la disposición que permite correctamente lo que es bueno o malo para el hombre (en una situación dada, no en general, no *per se*: en el mundo tal cual es) y actuar, en consecuencia, como conviene» (p. 38). La prudencia se entiende como la capacidad deliberativa para decir lo que más conviene en una situación determinada. Nuestras acciones son dirigidas por nuestra razón, pero siempre se hacen posibles en un contexto determinado, de manera que el tiempo, el lugar y el espacio pueden modificar la valoración de las acciones; las normas y quien realiza esa adecuación es la *phronesis*.

### 9.5. Algunas puntualizaciones sobre la ética

Algunos filósofos han hecho la distinción de la ética como estructura y la ética como contenido. Como estructura este concepto nos muestra que cuando elegimos trascendemos nuestra naturaleza biológica, no elegimos en razón de nuestros instintos, no estamos determinados por ellos, somos libres de elegir y a la vez estamos obligados a elegir. Pero cuando elegimos somos responsables de esas decisiones que hemos tomado, esto se debe a que todos tenemos una estructura ética.

Resumiendo, somos seres que tenemos que elegir entre muchas y muy variadas opciones, esas elecciones nos llevan a estilos de vida que pueden ser estimables o estilos de vida que no son estimables. En esa capacidad de elección se juega nuestra libertad y cuando elegimos debemos asumir las consecuencias de lo elegido, eso es lo que se llama responsabilidad; esta es la estructura ética que es común para todos los seres humanos.

La ética como ciencia es un conjunto de enunciados o juicios acerca de lo que las cosas deben ser; pero como estructura normativa, la moral no es ciencia o teoría de algo real sino ideología, es decir, un conjunto de ideas, normas y juicios de valor que responden a los intereses de un determinado grupo social. (Aguilar Gordon, 2008, p. 41)

Todos los seres humanos se mueven en una sociedad que tiene establecida una serie de normas, valores y principios, ahora bien, lo que sí varía son los contenidos de la ética; en otras palabras, lo que puede variar es el contenido de las normas, valores o principios, dependiendo de la cultura, del grupo social y de la época.

Cada cultura desarrolla sus propias conductas éticas y las trasmite de generación en generación. Esencial y fundamentalmente la ética trata acerca de reglas de conducta, las cuales, junto con las costumbres y reglas de otros tipos, conforman una estructura social, al igual que las costumbres, es algo objetivo que trasciende la vida de los individuos como seres sociales. (Drane, 1998, p. 155)

Por ejemplo, en el mundo griego, especialmente en la Grecia homérica, una de las principales virtudes era la valentía. Una sociedad que se dedica a la guerra debe tener como conducta ideal la valentía de sus hombres y como un gran vicio la cobardía de estos. Así lo señala Lledo (1999):

La ética de *La Ilíada* va surgiendo de la peculiar situación en que los hombres se encuentran. El *polemos*, la guerra, es el horizonte donde se proyecta todo lo que se hace. Una guerra abierta, convertida en una segunda naturaleza. Con excepción de Ulises, a quien veremos en *La Odisea* haciendo de huésped, de mendigo, de amante, los héroes de *La Ilíada* son casi exclusivamente combatientes. (p. 19)

Pero, en una sociedad como la contemporánea, los hombres más que valientes necesitan ser productivos, y sobre ese ideal organizan los proyectos de vida. De otro lado, se debe señalar que se aprende el lenguaje ético en la sociedad en que vivimos y este lenguaje dialógico tiene varias implicaciones. La primera de ellas es que no hay un protolenguaje en términos éticos. Contrario a lo que sucede con el lenguaje propio de una moral que es prescriptivo, el lenguaje ético debe ser incluyente. En segundo término, otra de las implicaciones es la responsabilidad que tiene el adulto frente a este lenguaje. Una de las invitaciones de la ética es desarrollar una coherencia entre lo que se dice, se hace y se piensa, y, precisamente, una de las consecuencias de no tener esta coherencia es que los jóvenes no aprenden lo que se dice, sino lo que se hace; por esta razón, un reto gigante que tiene la sociedad es mostrar la inevitable relación entre el mundo teórico y la realidad práctica. De tal suerte, los jóvenes terminan aprendiendo algo muy simple y es que en la sociedad que vivimos lo importante es decir unas cosas, pero luego hacer otras muy distintas.

Otro de los retos al que se enfrenta la ética hoy es el tema del pluralismo. Si por este concepto se entiende que todo es válido, dicha comprensión es errónea. No todo vale y menos en términos de ética,

pero el reto es comprender que se pueden tener diferentes posturas frente a un mismo tema. Por pluralismo moral entendemos cuando en una sociedad se tienen distintas concepciones de vida buena y de vida feliz. En la sociedad conviven distintos grupos que tienen diferentes propuestas de lo que es la vida buena y la vida feliz, y tienen en común unos mínimos de justicia. Cada una de estas concepciones está fundamentada en diferentes cosmovisiones. Al respecto nos dice Camps (2001):

Nuestra moral, la moral de las sociedades occidentales, sociedades laicas y liberales, es una especie de mosaico compuesto por teorías, ideas y doctrinas de variada procedencia. La idea de que la vida tiene un valor absoluto, que no nos pertenece, se fundamenta en una serie de creencias religiosas o en una supuesta ley natural que aun actúa en el trasfondo de muchos juicios y valoraciones pretendidamente laicos. Al tratar de prescindir de esas muletas que en tiempos lo fundamentaron, y asumir el reto ilustrado de «pensar por nosotros mismos», nos encontramos solos ante la positividad de unos hechos cuya valoración siempre se muestra parcial y subjetiva. (p. 11)

Hoy se debe aprender a vivir con estas propuestas que tienen fundamentos laicos, religiosos o incluso filosóficos. Estas diferencias en las formas en que se da sentido a la vida determinan los estilos de vida de cada persona. Cuando una sociedad es libre las personas que viven en esa sociedad aceptan una de esas propuestas que se realizan en términos sociales y más específicamente en términos éticos. Tal como lo señala Hernández Álvarez (2001): «Entiendo por pluralismo ético, el ejercicio ético en el cual se asume la existencia de diferentes sistemas morales en conflicto para resolver dilemas morales» (p. 79).

En este tipo de sociedades podemos convivir porque compartimos una idea de justicia. Hablamos de justicia cuando uno se duele por lo que les pasa a unos y por lo que les pasa a otros, así que este valor está fuertemente ligado al sentimiento de la indignación. La necesidad de justicia aparece cuando sufrimos un mal para el cual no hay legitimación alguna. La pregunta sería ¿cuáles son esos mínimos de justicia en los que no estamos dispuestos a retroceder? Y en sociedades como las nuestras esos mínimos son los derechos de primera generación (derechos civiles y políticos) y de segunda generación.

Debemos partir del hecho que la justicia no es una aspiración, no es algo a lo que se invita o se aconseja, es una exigencia —muy distinto a lo que sucede con la felicidad: todos queremos ser felices así no sepamos cómo lograrlo—; esta exigencia se da por medio de argumentos y la herramienta es el diálogo que exige dos cosas: la *capacidad* y la *simetría*, esta última es una quimera porque todos los seres humanos somos diferentes, pero, si debemos de estar en un mismo plano, se debe intentar que en aquello que nos importa las personas puedan dialogar de la forma más cercana posible.

### 9.6. El tema de la dignidad humana

Hay un mito planteado en el Gorgias. ¿Por qué cuando se plantean problemas de la salud, se llama a los médicos?, ¿cuando se habla de puentes, se llama a los ingenieros?, ¿cuando se habla de la construcción de una casa, se llama a los arquitectos?, pero, cuando se trata de la justicia, se llama a todo el mundo. Y es que Prometeo cuando vio la repartición de los atributos humanos hizo una consideración: es

necesario compensar esa situación de desventaja y para ello envió la *synderesis*, la capacidad de discernir éticamente las cosas. Lo bello es que después Descartes habló en el *Discurso del método* sobre el sentido común, que es lo mejor repartido entre los hombres. «El término *sinderesis* aparece en el vocabulario moral como resultado de una defectuosa interpretación de san Jerónimo (leyendo *syntéresis* = *syndéresis* = *conservatio*, en vez de la lectura correcta, *synédesis* = *conscientia*)» (Camps, 1999, p. 417).

En una sociedad se debe formar a las personas para que sean estas mismas las que determinen cuál es la propuesta que mejor acoge esas necesidades, deseos y anhelos, por eso, la ética se convierte en algo fundamental. Esto se origina con unos mínimos que consideramos punto de partida para todos los hombres. Luego de la segunda guerra mundial, se propuso que dichos mínimos fueran los derechos humanos y la dignidad humana como principio rector de la sociedad contemporánea, dicho de otro modo, los derechos humanos son posibles si todos partimos del reconocimiento del valor intrínseco que tiene cada persona. Lancheros-Gámez (2009) dice con respecto a la dignidad:

En primer lugar, ella es un valor jurídico al cual sirve el Estado en Derecho, pues funciona como el elemento clave de legitimación del Estado y del ordenamiento jurídico que de él emana. Al constituirse en la piedra angular de su existencia, sin el respeto a la dignidad humana el Estado pierde todo sentido. Este carácter de valor fundamental convierte a la dignidad humana en un principio integrador de todo el ordenamiento jurídico. (p. 262)

En la base de nuestra sociedad se encuentra el reconocimiento de la dignidad de cada ser humano, la vida de cada persona vale no por lo que tiene o por lo que hace sino por el hecho de ser humano. Hace seis siglos los españoles afirmaron que los indios no tenían alma; hace tres siglos comenzaba el fin de las monarquías que se habían legitimado bajo la premisa que eran elegidos de Dios; hace un poco más de un siglo en los Estados Unidos se discutía y se peleaba por la esclavitud; hemos avanzado mucho en el reconocimiento de ese valor, pero nos falta todavía mucho con respecto al tema de la dignidad. Sobre el reconocimiento de la dignidad humana es que podemos reconocer otros valores fundamentales: «La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana» (Glendon, 2012, p. 255).

Estamos vinculados unos a otros, como lo señala magistralmente Sábato (2000): «El contacto con cualquier obra humana evoca en nosotros la vida del otro» (p. 25) y, por lo tanto, debemos tener un sentido de la justicia y otro de la gratuidad. La justicia tiene que ver con ese reconocimiento de derechos que los seres humanos tienen. En el mito de Prometeo, Zeus les regala a los hombres la justicia para que puedan vivir juntos, ya que, cuando estaban solos, la naturaleza los volvía presas y, cuando estaban juntos, se asesinaban entre ellos mismos. Para poder vivir juntos debían partir de la justicia como sustento de la vida social, dicho valor es necesario para la vida social.

Existe una serie de necesidades que no pueden satisfacerse o exigirse como un derecho y satisfacerse como un deber porque los seres humanos necesitamos afecto, consuelo atención y eso no puede darse como un deber de justicia, sino que proviene de la abundancia del corazón; es lo que en la ética se conoce como los deberes imperfectos. Estos deberes son estimados por los hombres, pero su incumplimiento no se puede castigar como sucedería con la justicia. En el reconocimiento del valor que tiene cada persona podríamos encontrar la realización de dichos deberes. Podríamos vivir en una sociedad que expresara tosquedad, indiferencia y egoísmo, sin embargo, es la dignidad la que nos lleva a entender que nuestra vida y la de los demás mejoran cuando expresamos y recibimos de los otros ternura, consuelo y generosidad. En consecuencia, la ética desde buscar soluciones más adecuadas a la condición humana y no a las circunstancias específicas de vida.

### 9.7. La ética y su relación con la libertad

La teoría de la evolución planteó que las especies que tienen mayor capacidad de adaptación son las que sobreviven y aquellas que no se adaptan simplemente desaparecen. Para poder adaptarse, dichas especies pasan las mejores características de generación en generación por medio de un proceso de selección natural. Martínez (2003) señala al respecto: «El mismo Darwin había ya notado que el comportamiento altruista constituye un problema para la teoría de la evolución por selección natural» (p. 29). Darwin atrasó la publicación de su obra porque no sabía cómo combinar la teoría de la evolución de las especies con la idea del altruismo biológico.

Los seres humanos invierten parte de su tiempo y de sus recursos en el bienestar de otros seres humanos, ser altruista quiere decir invertir recursos propios en el bienestar de otros.

El comportamiento humano muestra casos que caen bajo nuestra definición de altruismo. La ayuda en momentos de peligro, la honestidad cuando hay oportunidad del robo o engaño desapercibido y el trabajo en beneficio del bienestar comunitario son algunos ejemplos de comportamiento altruista en sentido biológico. (Sarmiento, 2008, p. 9)

El problema es que esta teoría choca con la teoría de Darwin de la evolución de las especies, habría que recordar que lo que se selecciona son las características que aumentan las posibilidades reproductivas de la especie.

Los seres humanos no somos radicalmente egoístas, sino que tenemos la capacidad de cuidar a otros, como sucede con los padres y los hijos, a las personas que son significativas, tal como lo plantea Savater (1997), «Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero» (p. 22), pero ¿podemos ir más allá de este tipo de personas? Y aparece el caso de Cornelio Nepote, quien daba todas las prebendas a sus parientes y allegados. El hecho es que el nepotismo ha estado presente en la historia de la humanidad y, a pesar de

esta condición, creemos que podemos hacer las cosas de otra manera y que somos capaces de favorecer a otras personas que no tengan vínculos tan estrechos con nosotros.

Otra teoría dice que los seres humanos estamos en capacidad de actuar no solo con nuestros parientes, también lo podemos hacer con otras personas, siempre y cuando tengamos expectativas de recibir. Somos seres con capacidad de reciprocidad, esto quiere decir que muchas de las cosas que hacemos las hacemos porque estamos esperando algo a cambio. Incluso esta reciprocidad puede ser indirecta, puede ser que quien nos devuelva no sea la persona que nos ha recibido sino alguien más.

Cabe destacar, por ende, una de las características más importantes que es la cooperación, entonces nos ayudamos unos a otros, lo que hace que progresen las especies y no la lucha por la vida. Los que se ayudan mutuamente salen adelante más fácilmente que los que enfrentan la vida solos. En términos evolutivos las primeras comunidades necesitaban mucho de la colaboración y ayuda por parte de los miembros de la comunidad, pero los que venían de fuera eran peligrosos y eran extraños. Tomasello (2009) plantea lo siguiente: «Los niños ya muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones, aunque no en todas. Además, no aprenden esa actitud de los adultos; es algo que les nace» (p. 24). Nuestra sociedad es contractualista; esperamos dar y recibir, porque estamos dispuestos a realizar determinadas acciones e incluso sacrificios con el fin de obtener algunos beneficios, en suma, esperamos una sociedad que nos permita cierto grado de seguridad. Una de las desventajas cuando planteamos el tema de cooperación es que siempre se vuelve atractivo el que tiene algo para ofrecernos, pero, si no tiene nada, simplemente queda excluido. Como ejemplo, hoy hablamos de las dificultades que se tienen con los extranjeros en los diferentes países, de las personas que tienen características distintas en grupos sociales donde los atributos son otros muy distintos. ¿Cómo construir proyectos comunes respetando las profundas diferencias que existen entre los seres humanos?

El cerebro de los hombres fue evolucionando con la ayuda de los miembros del propio grupo y por el miedo a las especies que colocaban en riesgo la vida de los hombres. Esta relación tan cercana con los demás miembros de la sociedad trajo como consecuencia que cada vez se perfilara mejor la cooperación, pero, además, la plasticidad como elemento fundamental en la vida de los seres humanos, así lo plantea Harari (2016):

Si la cooperación es la clave, ¿cómo es que las hormigas y las abejas no nos adelantaron en la invención de la bomba nuclear, aunque aprendieron a cooperar en grandes números millones de años antes que nosotros? Porque su cooperación carece de flexibilidad. Las abejas cooperan de manera muy refinadas, pero no puede reinventar su sistema social de la noche a la mañana. Si una colmena se enfrenta a una nueva amenaza o una nueva oportunidad, las abejas no pueden, por ejemplo, guillotinar a la reina y establecer una república. (p. 152)



Nos mueven mucho más en términos emotivos las personas que consideramos cercanas a las lejanas. Las emociones se situaron en el cerebro antes que la razón, y todo lo que tenga que ver con las emociones nos toca mucho, posteriormente viene la razón, pero definitivamente es lo emocional lo que más nos atañe. Nos preocupamos y nos emocionamos con el cercano. Ya lo sentenciaba Pascal (trad. en 2009): «El corazón tiene razones que la razón no entiende» (p. 83). No solo es importante lo que se piensa, también es fundamental lo que se siente, así, muchas de nuestras acciones no están inspiradas en nuestra razón sino en el corazón. Son estos sentimientos los que ayudan a construir las relaciones con el otro; es mejor generar aliados que adversarios en la vida y sobre esta premisa vamos entretejiendo lazos con los otros seres humanos.

Una de las características más importante de los seres humanos es el reconocimiento recíproco, somos capaces de decir yo cuando alguien ha dicho tú. Si no me hubieran dicho que soy una persona, yo no me hubiera reconocido como persona. Lo bonito es que antes de los contratos ya estamos vinculados a los otros. Cuando alguien no me interesa estoy rompiendo un vínculo que ya existía. Ya lo señalaba Savater (1983):

El tema radicalmente ético del reconocimiento es que no puedo recibir del otro más que lo que generosa y libremente pongo en él. Cuanto más le niegue, de más realidad me verá privado. En cuanto mutile la infinitud del otro, en cuanto le condicione determinándole como cosa, perderé la realidad misma de mi infinitud autodeterminante que solo él puede proporcionarme. (p. 82)

La ética tiene que ver con la pregunta de ¿cómo quieres vivir?, ¿hasta dónde quieres llegar?, ¿de qué medios te vas a valer para alcanzar aquello que quieres? La pregunta ética comienza con la pregunta por la libertad. Estamos condicionados por un determinismo circunstancial, esto quiere decir que no elegimos muchas de las circunstancias de nuestra vida y sentimos que frente a estas situaciones no somos libres; pero es una visión equívoca porque en la circunstancia más adversa se puede elegir siempre, podemos elegir ser responsables de cómo asumimos el destino o nos quedamos como víctimas frente a este. Somos dueños de nuestro tiempo y de la forma como lo utilizamos, solo que algunas veces al tiempo lo confundimos con el dinero y el consumo.

Hoy parece que el ser humano está más ocupado en dar cumplimiento a los ideales sociales que en disfrutar de una buena vida, se ocupan más del medio y se olvidan del fin. Hemos olvidado que trabajamos para vivir, hoy vivimos para trabajar, ¿qué sentido tiene trabajar si sacrificas lo más valioso que puede haber en tu vida? Es triste escuchar a alguien decir que trabaja doce horas por su familia cuando lo que está sacrificando es su familia. Los bienes materiales no son la finalidad de la existencia, simplemente nos procuran un mayor bienestar, pero si para conseguirlos pierdo mi tranquilidad y mi felicidad entonces no valen la pena. Bauman (1998) señala al respecto,

la libertad de elección es la vara que mide la estratificación en la sociedad de consumo. Es, también, el marco en que sus miembros, los consumidores inscriben las aspiraciones de su vida: un

marco que dirige los esfuerzos hacia la propia superación y define el ideal de una «buena vida». Cuanta mayor sea la libertad de elección y, sobre todo, cuanto más se la pueda ejercer sin restricciones, mayor será el lugar que se ocupe en la escala social, mayor el respeto público y la autoestima que puedan esperarse: más se acercará el consumidor al ideal de la «buena vida». (p. 54)

Quizás el reto más grande al que se enfrenta la ética en el siglo XXI es una ética que se salga del ámbito de los pequeños grupos o sociedades. El asunto es que hoy la diversidad se convirtió en el reto para resolver por parte de la ética, pero también es importante que la ética nos ayude a comprender qué tan legítimas son las acciones inspiradas en la razón como aquellas que son inspiradas en los sentimientos. Del mismo modo, necesitamos una ética que nos ayude a priorizar lo realmente fundamental en la vida, son muchos los retos que nos esperan, de ahí la famosa sentencia de Lipovetsky (1994): «El siglo XXI será ético o no será» (p. 9).

### 9.8. Ética y felicidad

Tenemos el derecho a soñar un mundo mejor y la responsabilidad de construirlo. El mejor camino para esta utopía es la ética —aunque no es el único—, lograr una sociedad que aprenda a vivir alegremente en las diferencias, donde la tolerancia no sea una necesidad sino un principio de vida, donde los seres humanos amen a otros seres humanos no a pesar de ser diferentes sino por ser diferentes, donde el paradigma de convivencia no se fije por lo más fuertes sino por el hecho ser seres humanos. Ya hemos visto la guerra, el dolor y el sufrimiento, pero también conocemos épocas de paz, tranquilidad y prosperidad, y tenemos el derecho a escoger en qué tipo de sociedad nos queremos transformar y qué tipo de humanidad queremos formar.

La vida no tiene una explicación científica y mucho menos racional, somos responsables en la medida que vamos viviendo de darle finalidad a la existencia. Algunos escogen ser ingenieros, artistas o deportistas, esa es la libertad; algunos disfrutan más un helado de vainilla otros de chocolate, también eso es libertad. Muchas de las cosas que hacemos las hacemos por obligación, pero el juego de la vida radica en robarle tiempo a las obligaciones en favor de aquello que nos gusta. La vida no se puede escapar sin haberla vivido intensamente. La diferencia de la vida humana con cualquier otra forma de vida es que nosotros podemos proponernos un ideal y perseguirlo. En dicha condición se encuentra el fundamento de la dignidad humana y a su vez es el origen de la ética. Si no elegimos por nosotros mismos la vida, la sociedad y los otros elegirán por nosotros y nos impondrán lo que ellos quieren para nosotros.

No podemos olvidar que la felicidad está en lo simple, en un café, una conversación con un buen amigo, en la lectura de un buen libro, como diría el poeta, «Dios es simple, lo que sucede es que los hombres se complican queriendo explicarlo». Debemos aspirar a la felicidad para poderla alcanzar; no obstante, este viaje debe ser ligero de equipaje, porque la felicidad está dentro de cada uno de nosotros. Ahí radica una fuerza para sobrepasar cualquier dificultad que tengamos en la vida, ya que en esta no solo se trata de recibir, sino también de dar. Cuando el ser humano estima su vida como valiosa, sale

a buscar en el mundo lo que realmente se merece y aunque tenga muchas dificultades no claudicará en su empeño, pero si no estimamos nuestra vida como algo valioso, entonces no tendremos vida.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gordon, F. (2008). Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética y educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (5), 39-78. <https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.02>
- Allport, G. W. (1927). Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin*, (24), 284-293.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicomaco* (Trad. Julio Pallí Bonet). Gredos.
- Aristóteles. (2011). *Ética eudemia* (Trad. Julio Pallí Bonet). Gredos.
- Bauman, Z. (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Bilbeny, N. (1992). *Aproximación a la ética*. Ariel.
- Camps, V. (1999). *Historia de la ética: De los griegos al Renacimiento*. Editorial Crítica.
- Camps, V. (2001). *Una vida de calidad reflexiones sobre bioética*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Camps, V. (2005). *La voluntad de vivir*. Editorial Ariel.
- Comte-Sponville, A. (2002). *Invitación a la filosofía* (Trad. Vicente Gómez Ibáñez). Paidós Contextos.
- Comte Sponville, A. (1996). *El pequeño tratado de las grandes virtudes*. Editorial Andrés Bello.
- Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Editorial Paidós.
- Dascal, M. (1993). Diversidad cultural y práctica educacional. En León Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 229-252). FCE-UNAM.
- Drane, J. F. (1998). *Cómo ser buen médico*. San Pablo.
- Garcés Giraldo, L. F. (2015). La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla. *Discusiones Filosóficas*, 16(27), 127 - 146. <https://doi.org/10.17151/difil.2015.16.27.9>.
- Glendon, M. A. (2012). La soportable levedad de la dignidad. *Revista Persona y Derecho*, 67(2), 253-262. <https://revistas.unav.edu/index.php/persona-y-derecho/article/view/3122>
- Gómez-Lobo, A. (2001). La recta razón en Aristóteles ¿Principio o proposición particular? *Convivium*, (14), 48-65. <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/73192>
- Harari, Y. (2016). *De animales a dioses*. Debate.
- Hernández Álvarez, M. (2001). La bioética y el pluralismo ético. *Gerencia Y Políticas De Salud*, 1(1), 74-85. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/gerepolsal/article/view/2914>

- Lancheros-Gómez, J. C. (2009). Del Estado liberal al Estado constitucional. Implicaciones en la comprensión de la dignidad humana. *Dikaion*, 23(18), 247-267. <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1549>
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Anagrama
- Lledo, E. (1999). *Historia de la ética*. Crítica
- Martínez, M. (2003). La evolución del altruismo. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 4(9), 27-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41400902>
- Nietzsche, F. (2004). *El crepúsculo de los ídolos* (Trad. A. Sánchez Pascual). Alianza Editorial.
- Pascal, B. (2009). *La certeza y la duda (estudio de Francisco Díez del Corral)*. Editorial Visión.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Seix Barral.
- Sarmiento, L. F. (2008). *Emociones, altruismo y selección natural*. Saga.
- Savater, F. (1983). *La tarea del héroe*. Taurus ediciones.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel
- Sobrevilla, D. (2004). Ética etnocéntrica y ética universal. En León Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 63-73). FCE-UNAM.
- Tomasello, M. (2009). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.

## CAPÍTULO 10

# Las competencias comportamentales para la formación integral de los estudiantes universitarios

Clemencia Toro Espinosa

*Muchas veces un pueblo duerme como el agua de un estanque un día sin viento, y un libro o unos libros pueden estremecerlo e inquietarlo y enseñarle nuevos horizontes de superación y de concordia.*

Federico García Lorca

### RESUMEN

La formación de profesionales competentes para desempeñarse en la sociedad implica abrirse a todo un ámbito de investigación en el que los estudiantes superan la limitante de una evaluación de carácter nacional, para comprometerse con los imaginarios de orden social que le exigen al nuevo profesional, no solo el universo de conocimientos de orden científico, sino poder contextualizarlos en una porción de la vida real en la cual se va a desempeñar. En ese sentido la universidad tendrá como encargo social responder con profesionales íntegros al servicio de su comunidad, competentes en su saber científico y disciplinar. Así las cosas, las competencias comportamentales habrán de formar un estudiante responsable de su saber en permanente construcción coherente con sus decisiones y con una alta capacidad de crítica frente a las problemáticas sociales. El objetivo del capítulo es analizar el rol de las competencias comportamentales en la universidad, como el complemento de la formación del profesional que se enfrenta a la sociedad globalizada y en su devenir histórico tiene el deber de retribuir en su transformación.

**Palabras clave:** ética, profesional, pruebas de Estado, formación, competencias, resultados de aprendizaje.

### 10.1. La ética en la universidad

Como grupo social intentamos hacer viable un proyecto de nación que propenda por la convivencia entre los seres humanos, pero sobre todo que permita la satisfacción de las necesidades de toda índole que tienen sus miembros. Nuestra sociedad no es la excepción, Colombia ha vivido al borde de la incertidumbre y la perplejidad, que no le permiten determinar con claridad los pilares éticos, humanos, sociales, económicos y políticos, sobre los cuales enfrentar sus conflictos e iniciar el camino del progreso, así como la satisfacción de sus necesidades sociales; es por eso que todo tipo de fenómenos de tipo político, económico o sociocultural ubican a la nación al borde de la inseguridad social, los cuales le impiden dirigir con claridad el rumbo que debe seguir, y dejan, además, que dichas incertidumbres tomen fuerza. Tal como lo dice Giraldo Ramírez (2020):

Los seres humanos debemos recuperar los compromisos incondicionales con los bienes identificados en la tradición clásica, secular o religiosa. Los únicos compromisos incondicionales de la sociedad contemporánea se remiten a la estética macroeconómica y al interés del Estado; todos los demás (vida, libertad, igualdad, bienestar) se ponen en segundo o tercer orden.

[...] Cada persona, cada familia, cada comunidad educativa, cada corporación cimentada en el trabajo grupal deberán construir las nuevas formas de relacionamiento, cooperación y protección de sus miembros. Ello supone —como decía Italo Calvino— quitarle espacio al infierno. (pp. 19-20)

De manera que el propósito de este capítulo no es hacer una propuesta de cursos de ética, ni cursos acerca de saber, hacer y ser. El mismo es resaltar y rescatar la importancia de la formación ética de los estudiantes de pregrado, para que, con la orientación y formación de la universidad, ellos logren encontrar su verdadero lugar en la sociedad y entiendan su función en la transformación del país. En ese sentido, los egresados tendrán los elementos para ubicar en su escala de valores sus niveles de tolerancia para fenómenos como el de la corrupción, la pobreza o la injusticia social. Así habremos de reconocer que la formación ética es transversal a cualquier disciplina, pero principalmente en la integridad de la formación científica.

En ese sentido, la universidad tiene una profunda y protagónica responsabilidad: la formación de profesionales para la sociedad, la cual trae consigo entender el interactuar simbólico de la sociedad, lo cual implica una postura abierta frente a la sociedad y a la vida, en un ambiente constante de investigación, es decir, los estudiantes en formación profesional tendrán que elaborar un ejercicio constante de contrastación entre el saber científico, sus saberes, y los requeridos por la sociedad; en esa dinámica, el estudiante debe adquirir y fortalecer las competencias necesarias para ser el profesional que la sociedad necesita, pero, además, compaginarlo con su cotidianidad frente a lo que la universidad tiene como una gran responsabilidad.

Al respecto, un artículo del periódico *El Espectador* del 27 de junio de 2021, escrito por José Consuegra Bolívar, retoma a François Valleys, afirmando que:

[la responsabilidad social de la universidad] procura alinear los procesos universitarios básicos de gestión, formación, investigación y extensión con las demandas científicas, profesionales y educativas que procuran un verdadero desarrollo humano sostenible. También contempla acciones asociadas a frentes tales como la protección del medioambiente, la gestión ética, la estimulación del pensamiento crítico, la generación de conocimiento útil y la interacción social, entre otros. (Consuegra Bolívar, párr. 3)

Con todo, se requiere, pues, del replanteamiento de la educación en competencias éticas y comportamentales que se están impartiendo desde los cursos en la universidad, para que las competencias éticas permeen todo el plan de estudios en todos los programas y se conjuguen con las asignaturas disciplinares; de tal manera que el conocimiento no se constituya como el engranaje de segmentaciones que muchas veces no tienen nada que ver y más bien sea el gran corpus de conocimientos por los cuales se caractericen los estudiantes universitarios en la sociedad, es decir, que se conviertan en una sola con las competencias cívicas.

## 10.2. Contextualización

Al estilo de Mauri (2017, p. 9), cuando afirma que la finalidad de los cursos de ética no son solo intelectuales, sino también que deben ser contemplados desde la óptica emotivo conductual para que el estudiante adquiera sensibilidad frente a los fines de la vida, habrá que incluir allí todo este devenir contemporáneo, para que de esa manera el humanismo y la ética pasen a convertirse en una categoría y una forma de pensamiento, que por principio histórico siempre ha sido valorada como un significante de la condición de dignidad humana.

En esta línea, la universalidad del conocimiento no puede expresarse en un documento que dice si es más o menos preparado profesionalmente que otros. El conocimiento y la ciencia son universales cuando prestan su función de servicio a la sociedad, y eso no se hace sino a través de la formación de profesionales sensibles con su entorno, conocedores de su país y de sus responsabilidades como ciudadanos, cuya función es la colaboración con la reconstrucción del tejido social.

Recordemos que la educación tiene mucho que ver con la manera en la cual la sociedad asume la organización familiar, comunitaria y de sus instituciones, si estas se dejan deteriorar, influenciar por las crisis o simplemente desgastar por la ausencia del Estado, toda la conformación social pierde su norte; por eso, es tan importante entender el papel de la educación como factor de desarrollo social, que le facilita al grupo la cohesión de todos sus imaginarios; de acuerdo con Nussbaum (2015), en la actualidad existe una fuerte orientación a creer que la educación profesional se debe dirigir a formar personas económicamente productivas. Según parece, las cosas que sí importan son aquellas que preparan para una carrera laboral. Esta visión limitada de la educación, basada en habilidades rentables, ha erosionado nuestras capacidades para criticar la autoridad y se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de nuestra capacidad para tratar los problemas globales complejos. Y dado que la educación se ha vuelto cada vez más utilitaria, más centrada en la profesionalización y con un recorte significativo de las

artes y humanidades en todos los niveles educativos, la pérdida de habilidades asociadas a la formación humanística está poniendo en peligro la salud de las democracias y la esperanza en un mundo basado en el respeto mutuo entre seres de distintas latitudes y geografías (Nussbaum, 2015).

En consecuencia, el mundo atraviesa grandes cambios que imponen nuevos desafíos en la educación, y las universidades tienen una gran responsabilidad en esos retos, ya que hoy día no se está solo en la obligación de transmitir conocimientos a los estudiantes, sino también guiarlos y conducirlos en una sociedad cada vez más competitiva y exigente, para así evitar que se pierdan en su camino; razón por la cual, es deber educar profesionales desde la universidad con valores y principios, para que puedan crear una cultura con responsabilidad social y ambiental que permitan mejorar la calidad de vida de la sociedad en general.

En ese sentido la función principal, que a nuestro parecer encarnan las competencias comportamentales, es que pueda responder de manera adecuada y pertinente a la secularización y tecnologización de la cultura, de tal suerte que todos sin ninguna distinción se puedan entender a través de la ética, como iguales en el respeto a los derechos humanos, a sus habilidades propias y académicas, y a la posibilidad de participar de manera ciudadana en todo aquello que desde la comunidad los aqueje.

Es por esto por lo que deberíamos tener en cuenta cuando Garzón Vallejo (2020) dice:

Las virtudes y el civismo han vuelto a la escena para hacernos más conscientes de que nuestro comportamiento tiene un poder impredecible. Si el Estado rescató el mercado en la crisis de 1929 y de 2008, quizás no sea ingenuo pensar que la sociedad civil lo hará ahora. Del comportamiento responsable y cooperativo que tengamos ahora pueden provenir el rescate de la crisis de 2020 y los anticuerpos para la próxima pandemia. Necesitamos un liberalismo cívico global. (p. 48)

La mercantilización de la cultura mundial se está generando como respuestas a la tecnologización del hombre, situación que va desde lo económico, la ciencia y la tecnología, y se extiende hasta la transformación lenta pero inexorable de la vida y los valores del hombre. El mundo ha puesto en el límite de la balanza el valor del pensamiento humanista, así como su relación con la existencia humana y espiritual. En estas condiciones la recuperación humanista y ética son un imperativo para la construcción del proyecto social, lo cual implica la revaloración del sujeto moderno, en la ruta por su reconocimiento desde otras dimensiones más actuales, y que permitan proyectarlo como el ciudadano del siglo XXI que se necesita:

En este sentido, los conflictos son producto de un sistema capitalista donde la razón instrumental manipula las relaciones primarias, las relaciones con el Estado y la solidaridad entre ciudadanos. En síntesis, una formación ética para la actuación profesional en Trabajo Social deberá relacionar y complementar entre sí los tres paradigmas: una ética comunicativa y dialógica, una ética de la conflictividad y una ética del reconocimiento. (Aguayo Cuevas y Marchant Araya, 2021)



Según Mauri (2017, p. 14) en lo que se refiere a los objetivos que un curso de Ética en la universidad debe perseguir, se encuentran los tres objetivos siguientes:

1. Objetivos que persiguen el desarrollo del conocimiento y de la comprensión del contenido de los sistemas éticos históricos.
2. Objetivos que persiguen el desarrollo de la capacidad racional.
3. Objetivos que persiguen un cambio o una educación de las actitudes, de los rasgos del carácter y de la captación de valores.

La universidad por eso tendrá la responsabilidad de preparar a sus miembros para que sean actores activos de los procesos sociales; esto también influye de forma directa en la construcción cultural, dado que la educación permanente y contextualizada permite su transformación. El estudiante, por ende, es el actor más importante de todos estos procesos sociales y académicos, porque de los resultados de su trabajo se puede aportar de forma positiva a dichos cambios. Es este el contexto, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, además de sistematizar y recrear de forma planificada y organizada los conocimientos que dan respuesta a las demandas de la sociedad.

En este orden de ideas, en cuanto al primer objetivo, la universidad se convierte en el puente donde se crea una cultura que mejora la sociedad y en donde los docentes son los artífices para que ese puente funcione. Es un proceso de aprendizaje holístico, que permite el desarrollo de competencias para la vida en los estudiantes; donde no solo se busca la introyección de información, sino que genere también la producción de nuevos conocimientos, que se conviertan en generadores de cambios positivos para la sociedad.

Estos cambios, desde la universidad, implican también la transformación permanente del tejido social como contexto histórico que posibilitará diferentes posturas frente a las manifestaciones sociales; es decir, que la sociedad crea significados con sentido ético que permiten no solo la convivencia entre los ciudadanos, sino también la transformación y adaptación permanente de estos, mediante los avances del conocimiento. Así que, en el orden de este objetivo, habrá que reflexionar también sobre ópticas frente al tema, tales como:

La tensión actual es producto de la reconfiguración del sistema universitario como respuesta a los requerimientos del modelo neoliberal que privilegia la generación de conocimiento útil, en especial aquel generador de capital mediante la innovación tecnológica; por ello aumenta su poder en el terreno del consumo, discrimina y excluye la investigación y la formación en artes y humanidades justificados en el discurso de la sociedad del conocimiento. (Vélez Sánchez y Ruiz Rojas, 2019, p. 13)

En conclusión, la universidad habrá de guiar a sus estudiantes por la comprensión de la evolución histórica del pensamiento ético y como esta participa también del cambio en los imaginarios sociales.

En cuanto al segundo objetivo planteado por Mauri (2017), el desarrollo de la práctica profesional es importante para obtener una dinámica que le permita al estudiante evaluar su aprendizaje y construir nuevos conocimientos, de este modo el resultado será el esperado y podrá hablarse de un proceso efectivo, ya que se logrará un egresado capaz de dar respuesta a las necesidades del entorno y a problemas surgidos en su vida personal y profesional. Es la responsabilidad como institución de trabajar con calidad, con un alto nivel de aprendizaje y cualificación, que le permita al futuro profesional desarrollar de manera flexible, dinámica y constructivista, la interacción con los estudiantes y el afianzamiento de todas sus competencias.

Por tanto, es fundamental trabajar arduamente desde lo académico, para que el estudiante universitario pueda satisfacer sus necesidades académicas y deontológicas. En esa línea se puede ubicar el comentario de Carrillo Hernández y Benavides Martínez (2021), acerca de las competencias en el mundo posmoderno:

Hoy, las profesiones existen bajo la forma de decálogos de competencias, con perfiles muy flexibles y soportes multidimensionales del conocimiento que implican la conexión, la articulación y la transitividad entre múltiples campos laborales. Por esto, el profesional del siglo XXI posee una identidad transitiva. De allí la importancia de analizar las bases sociales de las profesiones posmodernas, esto es, los principios de orden social que se inscriben y reproducen en sus estructuras. (p. 34)

Sobre la base de lo antes planteado, la formación universitaria se puede entender desde diferentes ópticas, pero se deben conservar las características que imponen las nuevas realidades, como son las competencias cognitivas, laborales, tecnológicas; pero cuidando especialmente aquellas que se refieren al ser y a su capacidad de adaptación en un mundo cambiante y exigente frente a los saberes requeridos.

En cuanto al tercer objetivo, el estudiante tiene la responsabilidad de conocer la universidad, la cultura y las dinámicas de la sociedad con el fin de impactar no solo desde el conocimiento técnico «útil», sino también en la formación del pensamiento crítico, por lo que posteriormente tendrá una posición social determinada y será un agente vivo de cambio y evolución de la realidad nacional por medio de su profesión.

Ese es el sentido de la formación profesional, tener un adecuado desempeño en la sociedad en la cual aplicará sus conocimientos y poder contar con la oportunidad de aportar a esta, bajo principios de equidad y dignidad, de manera objetiva, dirigido siempre a fomentar el análisis y la discusión, basada en el respeto por la opinión del otro, sin olvidar el contexto sociocultural y demográfico en el que el

estudiante desarrolla su rol para ser más cercano a las necesidades que le corresponda enfrentar o si es del caso satisfacer.

Los tres objetivos se constituyen en una cadena de formación humanística que, sin abandonar la academia, deberían procurar todas las instituciones de educación superior: propender por el estímulo de competencias del ser, del pensar y del actuar; creemos que ese es el sentido de una verdadera formación integral, lograr armonizar el conocimiento científico y disciplinar, con el conocimiento deontológico y los saberes del ser.

### 10.3. Las competencias

Podemos entender las competencias académicas como aquellos conocimientos que hemos adquirido y traducido en acciones idóneas, que nos permiten actuar de manera eficaz en espacios o contextos determinados que, para el que actúa (el estudiante), encierran un significado porque le permiten gestionar eficientemente lo que ya sabe. Es decir, las competencias permiten la resolución de problemas de índole académico en el mundo de la vida, se representan en un saber hacer; en ese sentido, el actuar frente a determinados problemas va a demostrar que se poseen los conocimientos necesarios para dicha gestión. Ahora bien, tal como expresa González Maura (2002), la definición no es tan simple como quisiéramos porque puede indicar que:

La complejidad de la integración de los componentes estructurales y funcionales en la regulación de la actuación profesional determina la existencia de diferentes niveles de desarrollo de la competencia profesional que se expresan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que transitan desde una actuación incompetente, parcialmente competente hasta una actuación competente (eficiente y creativa). (p. 5)

Por otro lado, el propósito interno de la formación profesional no es otra cosa que la manifestación civil en el colectivo social, esto es, la acción del ejercicio de la ciudadanía, es allí donde se integran lo ontológico, lo epistemológico y lo ético del pensamiento. La participación en el mundo globalizado (muy fracturado) depende también de la participación en la comunidad, es como ir de lo particular (local) a lo general (global), y esa dinámica es la que va a sustentar las categorías políticas que se manifiestan en el ámbito nacional, para trascender a una ciudadanía global que, a través de la participación colectiva en sociedad, permita superar la incertidumbre en el futuro y materializar la sociedad moderna. Como bien lo afirma García Parrado (2013):

El desarrollo de la democratización del Estado conlleva necesariamente a que los ciudadanos se involucren, asumiendo postura en relación con la cuestión pública, entre ellas: el desarrollo y su sentido, el progreso y su camino, el accionar del Estado y sus políticas, la paz desde su construcción y su consolidación, entre otros temas. (p. 11)

Por tal razón, una competencia es mucho más que replicar conceptos, se extiende también a la gestión desde lo psicológico para desplegar protocolos personales y demostrar habilidades y actitudes en un contexto específico. Implica, pues, una reflexión permanente con cierto nivel de interiorización de conocimiento, para activar habilidades de pensamiento complejo y abstracto, de tal manera que aquello que se debe aprender se transforme en objeto; por ejemplo, si se domina una técnica mental específica, le permite al estudiante reflexionar sobre la adaptación de la técnica después de evaluarla en diferentes momentos de su experiencia en pro de poder adaptarla o modificarla frente a una acción requerida, así que ese proceso involucra habilidades tan importantes como la comparación o contrastación, relación y clasificación que le restarán el carácter de lineal al conocimiento adquirido, pudiéndolo ubicar en diferentes ámbitos del conocimiento.

Conviene destacar que al reflexionar los estudiantes tendrían que desarrollar un pensamiento altamente práctico, y hacer uso de habilidades metacognitivas que le permitan adquirir a su vez otras habilidades de pensamiento crítico; es decir, que van ascendiendo hacia la construcción de nuevos conocimientos mediante el desarrollo de nuevos significantes cognitivos. Lo anterior, implica la evolución de una madurez social que no admita presiones sociales y que le permita enunciar juicios de manera autónoma y responsable frente a las consecuencias de sus acciones.

Es inevitable en este punto referirnos a la autonomía que la reflexión ética permite en diferentes contextos, especialmente en el académico, pues las posibilidades de los estudiantes se abren hasta lograr juicios sobre un objeto de conocimiento en diferentes ópticas de análisis. En otras palabras, las habilidades del pensamiento práctico y del pensamiento crítico no son dos cosas diferentes, sino parte del mismo proceso de conocimiento, y en la medida en que se desarrolla la primera se madura la segunda, contribuyendo a que el estudiante adquiera una visión más plural del conocimiento que está adquiriendo, tal como lo afirma Mazo Álvarez (2012):

Una de las exigencias del mundo contemporáneo, en términos éticos, tiene que ver con la mirada pluralista y la aceptación e incorporación de la diferencia. La mirada plural exige reconocer al otro como un «sí mismo» pero diferente a uno; en esta sociedad no se trata de la imposición o de la persuasión del otro o de lo otro, sino de la inclusión de las diferencias. La adopción de una perspectiva ética contemporánea presupone la aceptación de principios y reglas que ayuden a zanjar las diferencias, no con el objetivo de eliminarlas, sino con el propósito de reconocerlas. (p. 120)

Otro elemento clave en el análisis de las competencias consiste en que normalmente nadie se prepara para presentar pruebas de competencias comportamentales por pensar tal vez que las actitudes, habilidades y valores no se evalúan. Para aquellos que van a trabajar en el sector público, se consideran pruebas obligatorias y pueden ser clasificatorias o eliminatorias; esto para citar un ejemplo, en las convocatorias del sector público se hacen pruebas de conocimiento, con un fuerte énfasis en las competencias comportamentales, pues recordemos que son cargos de una fuerte responsabilidad social, lo cual puede significar que en ese contexto las competencias evaluadas son las del ser y del hacer, (sin

abandonar las del saber). En ese contexto, lo que le están solicitando es una serie de habilidades de pensamiento crítico y práctico que, aunque requieren de una alta formación conceptual, le van a poder permitir la gestión de esos conocimientos en la resolución de problemas de índole social.

Por otra parte, Ochoa (como se citó en MEN, 2009), hablando sobre competencias en educación superior y los puntos de referencia para su definición, indica que:

Una es el Estado, que en el caso de Colombia tiene la obligación constitucional de velar por el acceso a la educación y por su calidad, como forma de construir Nación. Otra, la sociedad y sus distintos actores: los grupos de maestros, los padres de familia, los literatos, los músicos, los científicos, toda la gente que produce y utiliza el conocimiento. Y dado que estamos marcados por la economía de mercado, el mundo laboral tiene igualdad de posibilidades de aportar a la definición de competencias, pero no es el único, por supuesto. Ninguna de estas fuentes debe pesar más que las otras. Lo ideal es buscar un equilibrio. Y si se mira cómo se han formulado las competencias en estos seis años, se ve que el Estado ha dado lineamientos, se ha convocado a las academias, y se ha mirado hacia dónde va el desarrollo científico, tecnológico y laboral del país. (pp. 3-4)

Se entiende, pues, que las competencias comportamentales miden las capacidades y habilidades frente a las acciones que la realidad concreta plantea; aunque también buscan detectar el conjunto de conductas, motivaciones y rasgos de honestidad, así como el elemento ético como direccionador de todas las acciones de los profesionales competentes, pero en un marco ponderado consciente reflexivo y crítico del rumbo que, en materia social, económica, científica y política haya tomado el país. Con lo anterior la formación en competencias comportamentales debe tener en cuenta los siguientes criterios:

### 10.3.1. Responsabilidad frente a las funciones asignadas

Entenderemos por responsabilidad, aquella cualidad que indica las obligaciones de tipo moral y ético que asumimos como parte de nuestro autocuidado y nuestro compromiso con el bienestar de los demás. El concepto está íntimamente ligado al de la ética, en lo que se refiere al cumplimiento del deber y lo que se debe hacer responsablemente.

En este contexto, no ha sido fácil realizar el ejercicio de aproximación a una realidad profesional que se debe reconocer como ética, pero que indiscutiblemente merece que la sociedad ponga su atención en la calidad de profesionales que se están graduando y no por el área de conocimiento específico, sino por la manera en la cual van adecuando sus experiencias y se van enfrentando al mundo laboral.

En ese orden de ideas, se debe partir de la identificación de las realidades académicas y sociales de los estudiantes, porque son ellos los que a futuro van a marcar el rumbo que debe tomar la sociedad en todos los campos de conocimiento; la visión del mundo y la escala de valores, al igual que su conocimiento, son vitales para un desarrollo social equitativo, con un alto grado de compromiso ciudadano

Sin embargo, en torno a todo este requerimiento académico, humano y social, cabe preguntarse ¿cómo se debe posicionar un estudiante y futuro profesional frente a las nombradas exigencias cuando los comportamientos no se están orientando a la costumbre reflexiva de los actos como tal, sino que se están dirigiendo al cumplimiento de los compromisos profesionales?

Si como se afirmó en lo expresado anteriormente, en referencia a los compromisos y obligaciones que son parte de la ética, ¿en dónde queda la valoración de los actos humanos?, aunque todos sean actos humanos, los cotidianos y los profesionales, ¿cómo y quién determinará la escala de valores? Aparecen, en efecto, sobre este tema muchas reflexiones acerca del buen actuar y del buen proceder, que deberían retomarse en las cátedras universitarias, para poder concluir que los actos responsables contribuyen a la retroalimentación de las escalas valorativas. El siguiente ejemplo nos recrea como desde tiempo atrás se ha reflexionado en este sentido:

Las escuelas de Contaduría y Administración han tenido una amplia influencia de la ideología neoliberal y su pretensión de separar ética y economía. Por mucho tiempo se ha pretendido que las áreas de estudio en las facultades de negocios son disciplinas técnicas libres de cualquier valor ético. (López y Aguirre, 2007, p. 4)

Es decir, luchar en contra de un imaginario alejado del contexto de humanidad y más cercano al contexto económico, a todas luces lucrativo, ha sido el gran problema de las instituciones de educación superior: ¿cómo desde la academia armonizar el comportamiento recto (entiéndase recto como el ejercicio ético dentro de cada profesión), con la formación académica disciplinar, si las universidades se llaman humanistas, pero priorizan otras visiones?

De hecho, las instituciones de educación superior tienen otro compromiso social cuando entienden que entre sus funciones también está la de la formación de un profesional competente, no solo en las áreas de conocimiento, sino también un profesional consciente de su desempeño, porque ante todo es un individuo con un accionar público y político.

Las universidades no se pueden contentar solo con promover profesionales con un título académico, se deben preocupar por terminar la formación de un profesional integral, con un alto grado de compromiso social para lograr la transformación del medio en el cual se desenvolverá, responsable con su entorno y con las obligaciones adquiridas. Así que la formación en la universidad no es lineal, es académica, científica, global, cultural, pero también humana, con alto sentido de sensibilidad; de manera que los profesionales adquieran obligaciones de índole axiológico que encaminen al contexto social hacia el desarrollo.

Por lo tanto, dentro de los procesos formativos, es importante evaluar la calidad del contenido, que cumpla con las expectativas de cada programa y que se base en lineamientos científicos de fácil acceso, de contenido completo y correcto; además, que permita avanzar hacia las propuestas u objetivos

individuales, grupales y del programa en el que se está participando, pero también que le permita al estudiante estructurar una visión del mundo que le indique el rumbo ético a seguir. No es solo la adquisición de conocimiento.

Si como se afirmó con anterioridad, que el profesional va a participar de una construcción social, debe adquirir las herramientas de orden humano y comportamental que le tracen la ruta ética para fundirse en su grupo social y adquirir una formación integral que le permita el desempeño en diferentes contextos profesionales. Recordemos que en el siglo XXI la educación superior no es lineal y debe suministrar herramientas prácticas y científicas que le permitan el ejercicio profesional transversal a diferentes áreas del conocimiento.

Un profesional ético se caracteriza por ser objetivo, imparcial, sin prejuicios y entiende cuales derechos debe respetar en las demás personas, estos se convierten directamente en sus deberes axiológicos, sujetos a una escala valorativa de carácter vital en el desempeño profesional que permite establecer lazos de cohesión con las personas, generando confianza entre unos y otros, con acciones aprobables desde lo público y desde lo privado.

En cuanto a la calidad de los contenidos, se puede afirmar que es deber de la universidad y del docente presentar a los estudiantes las temáticas de actualidad que hagan referencia a las circunstancias del presente en las cuales está evolucionando el país, no obstante, los conocimientos de los conceptos de las diferentes asignaturas no se deben olvidar. Es relevante tener en cuenta la cantidad de los contenidos, pues no se trata de atiborrar al estudiante de conceptos temáticos; puede ser más didáctico orientarlo en modelos representativos que le permitan construir o formular escenarios disciplinares útiles, que lo lleven a reflexionar sobre la aplicación de sus conocimientos y que le permitan el desarrollo de las competencias necesarias para cumplir su propósito de formación.

En esa dinámica debe ejercer su práctica profesional, de acuerdo con unos parámetros teóricos que le permitan ostentar el título profesional e iniciar su rol con todos los compromisos que ello implica: por un lado, las exigencias de tipo social, que lo ubican como un profesional de una disciplina en particular y, en consecuencia, el titular para sostenerla; pero también, el responsable de su consecuente autoformación permanente en la disciplina del saberse elegido para ese campo de conocimiento.

Una preocupación por la instrucción ética y la formación de los estudiantes siempre ha sido parte de la educación superior moderna. Sin embargo, esa preocupación de ninguna manera ha sido uniforme ni está libre de controversia. A mediados del siglo XX, las instrucciones sobre ética se habían limitado, en general, casi exclusivamente a los departamentos de filosofía y religión. Los esfuerzos para introducir la enseñanza de la ética en las escuelas profesionales y en otras partes de la universidad a menudo se encontraron con indiferencia u hostilidad total. La última década ha visto un notable resurgimiento del interés en la enseñanza de la ética, especialmente en los niveles de la escuela profesional. (Méndez-Medrano *et al.*, 2021, p. 218)

Se entenderá entonces que el profesional, con un alto manejo de habilidades, técnicas y herramientas para el uso en el sector productivo, tendrá que demostrar un profundo espíritu creativo y constructivo que responda a la capacidad de inventiva, voluntad y disciplina que le permitan enfrentar las restricciones propias de la vida profesional, en un contexto altamente humano cargado de obstáculos, pero también de posibilidades para realizar su proyecto de vida.

### 10.3.2. Habilidades para la toma de decisiones

En este aparte cabe recordar que las competencias y las habilidades son parte del mismo engranaje académico, aunque la segunda tiene más de conocimiento práctico que la primera, pero las competencias no serían evidentes si no son apoyadas por las habilidades. No se crea que es un juego de palabras, las competencias implican un grado de habilidad innata (que normalmente no se aprende escolarizadamente) para realizar las tareas que, en conjunto con los conocimientos adquiridos y el desempeño óptimo de las actividades aprendidas, hacen que la competencia sea un desempeño óptimo.

Las competencias comportamentales no tienen que referirse solo a un comportamiento ético propiamente dicho, recuérdese, son compromisos profesionales que se asumen y como tales hacen parte de la reflexión, lo cual implica estimular y fomentar habilidades sociales y para la vida, que a su vez se convierten en habilidades emocionales y sociales. Por esta razón, tal como afirma Martínez Lirola (2021),

el compromiso de formar profesionales competentes y comprometidos ha de ser uno de los ejes fundamentales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Por tanto, es fundamental basar la enseñanza en competencias de modo que contribuya a que el alumnado pueda llevar a la práctica lo que aprende, pues se fomenta un aprendizaje activo y reflexivo. (p. 40)

Lo anterior es muy probable que se haga evidente en el modelo pedagógico que la universidad acoja, en todo caso habrá de contener elementos de orden personal (la experiencia y las necesidades personales) y grupal (necesidades sociales), su interacción alude a una responsabilidad compartida, en la que los estudiantes deben asumir una posición activa frente a su formación y se convierten en autodidactas de su actuar y desenvolvimiento profesional; esto los llevará a sentir la necesidad de evaluar contenidos nuevos, desarrollar nuevas habilidades de investigación y de interacción social, así como con los medios tecnológicos.

Es cierto que el aprendizaje debe tener un contexto cronológico de adquisición de conocimientos en los que un conocimiento básico puede llevar a adquirir conocimientos más complejos y, de esta manera, ir desarrollando nuevas habilidades cada vez más exigentes hasta convertirse en un continuo desarrollo cognitivo, además de la interacción con el contexto social, cultural y socioeconómicos de cada uno de los involucrados en el proceso, que de alguna u otra manera repercute en la formación no solo personal sino también grupal.



En este proceso de cualificación en el cual nos estamos encaminando hacia la formación de profesionales con conciencia colectiva (también crítica), conscientes de su responsabilidad social y de poner al servicio social su conocimiento, habrán de ser consecuentes con la responsabilidad que adquieren una vez obtengan su título. Este compromiso asumido ha de estar acompañado de otras condiciones como la disciplina, la automotivación, la autorregulación y el trabajo colaborativo, la capacidad para la comunicación, la motivación y el adecuado uso de las tecnologías; estas deberán asistir al nuevo profesional en la búsqueda del logro de los objetivos que él quiera alcanzar y en las decisiones que él tomará y asumirá.

Por ello, la intención académica debe procurar trazar y colaborar en la formación de personas autónomas, pero no como una obligación profesional, sino como el producto de la utilización de estrategias abiertas y variadas adaptadas a distintas aptitudes académicas que consideran la diversidad de los grupos socioculturales. De ahí el valor que se debe otorgar a la autonomía y a la participación en debates o foros de discusión e, incluso, a recrearlas creativamente para que logren proyectarse al medio externo en el que se van a desempeñar.

### **10.3.3. Iniciativa para ampliar el campo de acción de los valores en el marco de las responsabilidades**

Es claro que las competencias comportamentales están ligadas con el ser, a través de sus conductas éticas enmarcadas en valores como la honestidad, la tolerancia, el consenso y la lealtad, que se viven en contextos sociales, académicos y laborales, siempre encaminados a la convivencia pacífica y al éxito profesional.

En este sentido, para alcanzar el éxito académico y profesional, los nuevos profesionales tendrán que enfrentar retos académicos y profesionales que lo sitúen a la altura de cualquier docto en un saber específico y asumir que, en la sociedad, el oficio de ser profesional implica un ascenso y, por tal razón, profesionalizarse.

¿Bajo qué criterios evaluar los resultados de aprendizaje en las competencias comportamentales, cuando las pruebas de Estado no las toman en cuenta? Sabiendo que:

La sociedad del conocimiento adquiere importancia en la medida en que los sujetos produzcan, divulguen y reproduzcan el conocimiento en beneficio de las comunidades, lo que permitirá que se generen redes de aprendizaje de importancia local, pero con una proyección global. (Calle Álvarez, 2021, p. 27)

Si lo anterior es así, las competencias comportamentales van más allá de una prueba de conocimiento (muy respetable), pero prueba, al fin y al cabo; es allí en donde se materializan elementos de orden académico, humano y cotidiano que hacen del nuevo profesional un ser competente, que supera la rigidez de un examen nacional de conocimientos. El mismo contexto social será el espacio de verificación de

los resultados de aprendizaje del nuevo profesional, así como de su capacidad de reflexión frente a las problemáticas sociales que podrá enfrentar en su ejercicio disciplinar; ellos lo llevarán a la permanente retroalimentación académico-social, para ajustar su profesión a los retos sociales que se le impongan. Es decir, la competencia comportamental profesional es directamente proporcional a las orientaciones virtuosas, en consecuencia, el resultado de aprendizaje se hace real en el desempeño competente de la práctica profesional.

#### 10.4. El encargo social

Los responsables del éxito o fracaso de la formación profesional de una sociedad son tanto las instituciones educativas como los estudiantes; cada uno de ellos conforma el reflejo de una sociedad que le corresponde vivir, y de unas circunstancias socioculturales, económicas y políticas que de alguna manera lo afectan. Sin abstraerse de su realidad, en esta dialéctica, los profesionales ejercen el rol de reproductores de dos clases de saberes; por un lado, los saberes científicos necesarios para su desempeño como graduando y, por el otro, los saberes de tipo ideológico-cultural, que en ambos casos la sociedad le exige para que ella misma pueda perdurar.

En otras palabras, instituciones, docentes y estudiantes han de cumplir con el encargo social que les fue asignado, pero con diferencias sustanciales. En el plano académico los docentes, por un lado, están en el deber de cumplir con el encargo académico de formar profesionales con un saber disciplinar con sentido ético y vivencial en cada uno de sus actos, como especialistas de sus disciplinas académicas para el cumplimiento de sus deberes.

No obstante, no podrán olvidar que el manejo de herramientas de alto conocimiento, es el imperativo para la permanente transformación educativa del siglo XXI; la implementación en sus estrategias profesionales del uso de la tecnología e informática, para crear y recrear metodologías de enseñanza y aprendizaje que ubiquen a sus estudiantes en contextos cognitivos diferentes al aula de clase; para desarrollar en sus estudiantes procesos de pensamiento diferentes, avanzados, de transferencia y aportantes al conocimiento, que les facilite la permanente reflexión sobre la contextualización de nuevos aprendizajes.

Por otro lado, los estudiantes que estarán en ejercicio de su profesión habrán de demostrar mediante acciones públicas éticas, alejadas de la confesionalidad, con un profundo sentido de la civilidad, que la universidad cumplió con su encargo, en consecuencia, están en el deber de retribuir al compromiso de la sociedad como profesionales competentes, mediante su buen actuar.

En este orden de prioridades sociales, los ciudadanos tratan en conjunto de elaborar un proyecto de Nación, ese es el fin último del Estado, a partir de ahí, el respeto por el otro se demuestra en el comportamiento más prominente de esa construcción; frente a ese principio, las fuerzas del Estado tendrán que crear mecanismos que aseguren la exitosa construcción de su plan nacional, desde una perspectiva que propenda por la satisfacción de las necesidades sociales y que, además, respete y le apueste al aseguramiento de los derechos humanos.

## REFERENCIAS

- Aguayo Cuevas, C. y Marchant Araya, P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>
- Calle Álvarez, G. Y. (2021). La educación superior en la sociedad del conocimiento. En G. Y. Calle Álvarez (coord.). *Comprensiones de las Humanidades en la Educación Superior* (pp. 10-30). Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9789585379718>
- Carrillo Hernández, M. T. de J. y Benavides Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-38. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Consuegra Bolívar, J. (27 de junio de 2021). La universidad y la responsabilidad social. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/actualidad/la-universidad-y-la-responsabilidad-social/>
- García Parrado, A. (2013). Democracia, participación y ciudadanía: hacia el ejercicio de las políticas públicas en el Estado Social de Derecho. *Ciudad Paz-ando*, 6(1), 123-144. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2013.1.a07>
- Garzón Vallejo, I. (2020). ¿El fin del liberalismo? En A. Eslava Gómez y J. Giraldo Ramírez (coords.), *Pensar la Crisis: perplejidad, emergencia y un nuevo nosotros* (pp. 41-48). Editorial EAFIT. [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17018/pensar\\_la\\_crisis.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17018/pensar_la_crisis.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Giraldo Ramírez, J. (2020). Consideraciones sobre la crisis. En A. Eslava Gómez y J. Giraldo Ramírez (coords.), *Pensar la Crisis: perplejidad, emergencia y un nuevo nosotros* (pp. 11-21). Editorial EAFIT. [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17018/pensar\\_la\\_crisis.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17018/pensar_la_crisis.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista cubana de educación superior*, 22(1), 45-53. <https://rieoci.org/historico/deloslectores/Maura.PDF>
- López Paláu, S. y Aguirre Hernández, I. (27-30 de noviembre de 2007). *La enseñanza de la ética en las universidades latinoamericanas*. Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. X Asamblea General. República Dominicana. <https://repositorios.fca.unam.mx/alafec/docs/asambleas/x/ponencias/PonenciaCentral.pdf>
- Martínez Lirola, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(1), 39-54. <https://doi.org/10.21500/22563202.4635>
- Mauri, M. (2017). *La enseñanza universitaria de la ética*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113790>
- Mazo Álvarez, H. M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132. <https://revistas.ucatolicalluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/880>
- Méndez-Medrano, C., Torres-Gangotena, M. y Camatón-Arizábal, S. (2018). Importancia de la ética en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 4(2), 215-223. <http://doi.org/10.23857/dc.v4i2.802>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Herramientas para seguir aprendiendo. *Educación Superior. Boletín Informativo*, (13), 3-4. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)
- Nussbaum, M. (10 de diciembre de 2015). *Discurso de Martha Nussbaum*. Parque Explora.
- Vélez Sánchez, G. y Ruiz Rojas, G. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 1-22. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.709>

## CAPÍTULO 11

# Apuntes sobre la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad

**Maritza García-Toro**

### **RESUMEN**

Este capítulo presenta algunas consideraciones acerca de la evaluación de competencias genéricas en estudiantes con discapacidad en educación superior a partir de una revisión documental. Los resultados permiten evidenciar las experiencias de distintas universidades al respecto, la percepción de los estudiantes frente a la evaluación y los criterios que suelen aplicarse para medir la inclusión educativa. Asimismo, se describen los ajustes razonables de los exámenes de Estado en Colombia y el desempeño de estos estudiantes en los últimos años. Se concluye que los retos al momento de evaluar a estudiantes con discapacidad no difieren por completo de los que se manifiestan en cualquier otra población en términos de diseño y planeación, aunque debe haber un énfasis en los ajustes a instrumentos, formatos y tiempos.

**Palabras clave:** estudiantes con discapacidad, educación superior, competencias genéricas, pruebas Saber.

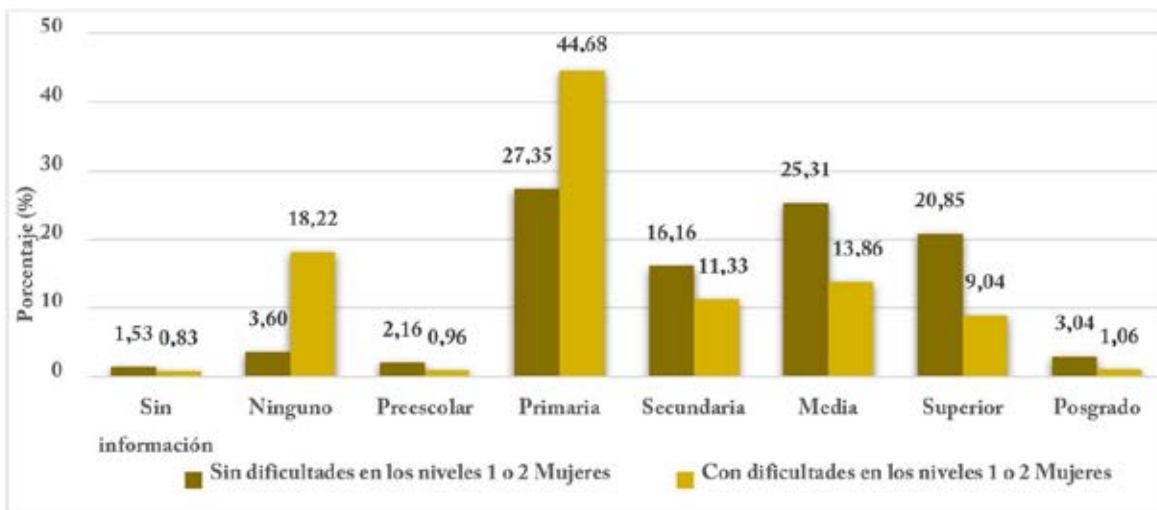
### 11.1. Una brecha por cerrar

En las últimas décadas hemos presenciado un incremento significativo de acceso a la educación superior en los países de América Latina y el Caribe (Molina Béjar, 2013). Según un informe de UNESCO-IESALC (2020), mientras la matrícula en estudios superiores en todo el mundo pasó de 19 % a 38 % entre 2000 y 2018, en nuestra región hubo un aumento de 29 puntos porcentuales, pasando de 23 % en 2000 a 52 % en 2018, lo que constituye una de las tasas de expansión más significativas. No obstante, tanto el panorama mundial como el regional muestran que la educación universitaria sigue siendo considerablemente desigual en calidad y permanencia, especialmente entre los grupos que históricamente han sido desfavorecidos, tales como las mujeres, los afrodescendientes, los indígenas y las personas con discapacidad; los cuales, además, están entre los grupos que ocupan los mayores índices de pobreza.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (ONU, 2014), las personas con discapacidad representan el 15 % de la población mundial y se les identifica como «la minoría más grande del mundo». Pese a esto, aún se enfrentan a grandes barreras para acceder y disfrutar de distintos entornos en condiciones de equidad. Las estadísticas en el mundo siguen arrojando que, en general, las personas con discapacidad son objeto de distintas formas de discriminación o estigmatización y están más excluidas de los procesos de participación política y de los bienes socioculturales. En la mayoría de los casos, en distintos sectores de la sociedad sigue prevaleciendo una actitud de infantilización que los priva de tener voz en los asuntos que afectan sus vidas, tienen mayores índices de desempleo o acceden a empleos informales o precarios. Desde luego, parte de la respuesta a esta última problemática consiste en eliminar imaginarios sociales sobre las capacidades de este colectivo, pero, indudablemente, también requiere fortalecer la calidad de la educación que reciben.

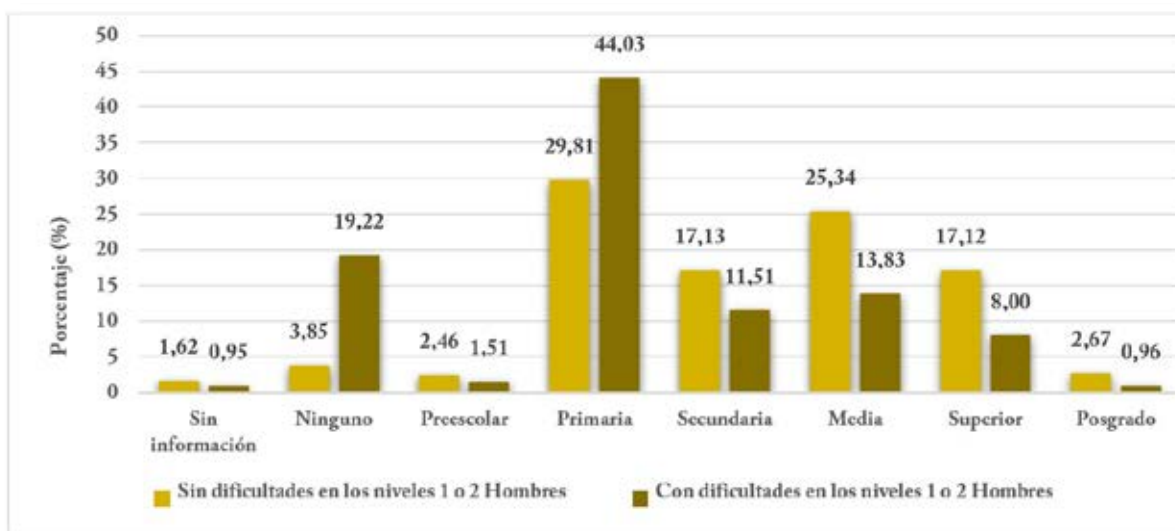
En 2012, la Encuesta de Calidad de Vida del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) reveló que el 24,7 % de las personas con alguna discapacidad, entre 18 y 39 años, no había alcanzado ningún nivel educativo y solamente el 4,9 % había culminado los estudios universitarios. Para el año 2018, el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media [SIMAT] (MEN, 2018) tenía registrados 180.743 estudiantes con discapacidad en todo el territorio nacional, de los cuales solo el 5,4 % alcanzó el nivel de educación superior. Ese mismo año, el Censo Nacional de Población y Vivienda (DANE, 2018) mostró que menos de la mitad de las personas con discapacidad en Colombia alcanza el nivel de educación básica primaria (Figuras 12 y 13).

**Figura 12.** Nivel educativo más alto alcanzado por mujeres con y sin discapacidad en los niveles 1 o 2 según la escala del Washington Group



**Nota.** Tomado de *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*, 2018, DANE – CNPV.

**Figura 13** Nivel educativo más alto alcanzado por hombres con y sin discapacidad en los niveles 1 o 2 según la escala del Washington Group



**Nota.** Tomado de *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*, 2018, DANE – CNPV.

Datos más recientes del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), cuyos resultados se resumen en la Tabla 4, arrojaron que solo el 56 % de esta población (entre los 5 y los 24 años) asiste a alguna institución educativa (Cubillos *et al.*, 2020).

**Tabla 4.** Resumen del nivel de formación para la población con discapacidad según el RLCPD (2020)

Nivel de formación	Porcentaje
No sabe leer ni escribir	32 %
Ningún nivel educativo	31 %
Primaria	42 %
Secundaria	20 %
Educación superior	5,4 %

Por otra parte, el informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (Moreno Valdés, 2006) reporta que existen cifras inconsistentes con respecto a la cantidad de estudiantes con discapacidades matriculados en educación superior en la región. No obstante, se han identificado las barreras a las que se enfrentan: dificultades para acceder o movilizarse por las instalaciones, marginación por parte de directivos, profesores y compañeros (Mullen, 2010), poca preparación por parte de los docentes para la atención educativa de la discapacidad, falta de empatía y flexibilidad para realizar ajustes razonables o actitudes que oscilan entre la subestimación y la condescendencia (Kendall, 2016). Investigaciones previas han mostrado que muchos estudiantes ocultan su discapacidad en las solicitudes de ingreso por temor a que no se les ofrezca un cupo o a recibir un trato derivado de estigmas sociales, como ser rechazados o ser considerados «una carga» (Kendall, 2016; Mejía Zapata, 2019; Vickerman y Blundell, 2010).

En Colombia, el panorama no discrepa de lo hallado en otros países. Si bien se cuenta con políticas nacionales y locales robustas que reglamentan la inclusión educativa, muchas iniciativas se concentran en las propias instituciones y suelen depender más de voluntades particulares que de un reconocimiento general de los derechos y capacidades de estos estudiantes. Las acciones suelen estar orientadas a la eliminación de barreras para el acceso y la permanencia, que incluyen ajustes arquitectónicos, exámenes de admisión accesibles, materiales adaptados, etc. En pocos casos existen programas para acompañar el proceso académico, estrategias y metodologías de docencia flexibles o uso de las tecnologías para facilitar la participación, la interacción y el aprendizaje.

Es claro que hay falencias en la implementación de criterios de calidad y en la definición de las exigencias que cabe hacer a un estudiante con discapacidad. Aún existen dificultades para comprender que los ajustes razonables no implican infravalorar las capacidades del estudiante o eliminar aspectos del currículo indispensables para una formación profesional adecuada. Incluso, durante la educación básica ha existido una tendencia a centrarse en las competencias socioemocionales en detrimento de otras más académicas, con consecuencias para el futuro profesional del estudiante. Detengámonos un momento en este punto, un estudiante con discapacidad puede transitar su formación básica con tropiezos, pero culminarla gracias a numerosos ajustes tanto curriculares como metodológicos; durante su proceso se ha privilegiado que aprenda «lo básico» (a veces, realmente es lo mínimo) y que desarrolle «habilidades para la vida». Esto le permite obtener su título de bachiller, pero no lo habilita (en términos de aprendizajes) para asumir la educación superior. Luego, gracias a las oportunidades de acceso

para esta población, el estudiante logra un cupo en una universidad donde empieza a tener dificultades, pues las demandas académicas lo exceden y termina desertando.

Esta situación no es exclusiva de las personas con discapacidad, la deserción estudiantil en las universidades es una preocupación mundial y una de sus causas es la baja calidad académica en la educación secundaria (The World Bank, 2017). Los mayores niveles de deserción se presentan en los primeros semestres y, aunque los factores socioemocionales son claves, entre las causas académicas se han detectado las marcadas deficiencias en competencias genéricas como la comprensión lectora y el razonamiento matemático.

En Colombia ha habido avances al respecto, pues se pasó de una tasa de graduación<sup>1</sup> de menos del 5 % en 2002 a más del 25 % en 2018, a diferencia de países como Cuba donde hubo una disminución en los últimos años u Honduras que presentó un crecimiento modesto (Moreno Valdés, 2006; UNESCO-IESALC, 2020). La tasa de deserción anual en Colombia para las carreras universitarias se ha calculado en un 8,79 %, mientras que para los programas tecnológicos y técnicos profesionales en 10,75 % y un 17,41 %, respectivamente (SPADIES, 2018). No obstante, cuando se analiza la situación de los estudiantes universitarios con discapacidad se encuentra que solo el 1,7 % se graduará de un programa académico. Únicamente para la población sorda, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2017) reporta una deserción del 19,9 %.

Sumado a lo anterior, según el DANE (2018), en el año 2018, el 46,3 % de los hombres y el 31,5 % de las mujeres con discapacidad reportó estar trabajando, frente a 69,3 % de los hombres y 41,7 % de las mujeres sin discapacidad. Aunque no se especifica el tipo de trabajo o las condiciones laborales, estos resultados evidencian que las personas con discapacidad tienen dificultades para encontrar empleo. Es por lo que la educación superior de calidad juega un importante papel al ofrecer la posibilidad de desarrollar competencias genéricas y específicas para el ingreso al mercado laboral en condiciones de equidad.

El presente capítulo recoge los hallazgos de una revisión documental que busca identificar experiencias de evaluación de las competencias genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad. Se recurrió a fuentes primarias (artículos de prensa y testimonios), secundarias (artículos teóricos y resultados de investigación) y terciarias (reportes y boletines). Inicialmente, se realiza un recorrido por el concepto de competencia para luego detenerse en las competencias genéricas. A partir de allí, se definen las estrategias y herramientas que se vienen implementando en distintas universidades para la evaluación, se describe la percepción de los estudiantes con discapacidad acerca de los procesos evaluativos y se examinan los criterios con los que se mide la calidad de la inclusión educativa. Finalmente, se revisa la normatividad que rige la evaluación de competencias genéricas en las pruebas de Estado de

<sup>1</sup> La tasa de graduación se computa a partir del número total de graduados, sobre el total acumulado de los estudiantes que ingresaron a primer curso. Este cálculo es diferente al de deserción que registra tanto el abandono del sistema educativo como el cambio de carrera. Esta se puede contabilizar por semestre o cohorte y, por este motivo, la tasa de permanencia no siempre coincide con la tasa de graduados.



Colombia, así como las variaciones en el desempeño de esta población en dicho examen (de acuerdo con los informes disponibles por parte del ICFES a la fecha de elaboración de este documento). Por último, se comentan los hallazgos en relación con el lugar que ocupan los apoyos y ajustes razonables en la evaluación de competencias en estudiantes con discapacidad.

## 11.2. El difuso concepto de «competencia»

Desde su introducción en el campo de la educación, el concepto de competencia ha generado confusiones y controversias que todavía no están saldadas, lo cual se refleja en que cada institución educativa parece comprender y aplicar el concepto de manera diferente. Aun así, los lineamientos y estándares de calidad se han construido en torno a este constructo y desde allí se evalúa tanto a los estudiantes como a las instituciones educativas. Es posible que el embrollo se derive, no solo de las múltiples acepciones que ha tenido la palabra competencia según el contexto al que se aplique, sino del uso diferencial de los términos *competences* y *competency* en el medio anglosajón.

El diccionario Cambridge (Cambridge University Press, s.f.) define *competence* como **la capacidad** de hacer **algo** bien y *competency* como **una habilidad importante** que se necesita para hacer un **trabajo**. En EE.UU. el término *competency* se refiere a las habilidades, conocimientos y características de las personas que contribuyen a la excelencia en el desempeño, mientras que, en Reino Unido se emplearía el término *competence* para los estándares de desempeño acordados colectivamente (van der Klink y Boon, 2003). Por su parte Woodruffe (1991, como se citó en Kennedy, et al. 2009) describe *competency* como un término general<sup>2</sup> para cubrir casi cualquier cosa que pueda afectar directa o indirectamente el desempeño laboral. Es por esto que (en el idioma inglés) en ocasiones se ha optado por hablar de «ser competente» para aplicar un acuerdo general según el cual, una persona competente es quien cuenta con una triada formada por habilidades, conocimientos y actitudes en una ocupación particular (Kennedy *et al.*, 2009).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2009) define las competencias como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten desempeñarse apropiadamente en cualquier sector productivo. La educación por competencias implementada en el país debe procurar que el aprendizaje sea significativo, contextualizado y pertinente para el mercado laboral. Ahora bien, a partir del decreto 1330 de 2019 se introducen los resultados de aprendizaje como parte del modelo para la obtención y renovación del registro calificado. Esto, lejos de marcar un horizonte para la calidad de los programas, revivió la confusión terminológica. Para unos daba la impresión de que se trataba de abandonar el tan discutido concepto de competencias (que finalmente había logrado calar en los sistemas educativos) por el de resultados de aprendizaje. Para otros, lo que se pretende es unir ambos, lo que deriva en una redundancia de formulaciones en los planes de estudio y los microcurrículos. En este caso, las planeaciones curriculares consisten en repetir hasta la saciedad los mismos propósitos, cambiando verbos en infinitivo por sustantivos, o conjugaciones en presente por futuros. El propio MEN aproxima una definición, pero no parece tener muy claro cómo se formulan dichos resultados, qué

<sup>2</sup> Literalmente usa la expresión «término sombrilla».

los diferenciaría de la redacción de una competencia y, menos aún, cómo se verificarán las llamadas «evidencias de aprendizaje». La consecuencia más patente ha sido que cada institución está enunciando los resultados de aprendizaje según sus propias interpretaciones.

Para establecer unas claridades básicas, se tomarán las definiciones de Hartel y Foegeding (2004, como se citó en Kennedy *et al.*, 2009), según las cuales, las competencias son declaraciones **generales** que detallan los conocimientos y habilidades aplicados a contextos (profesionales, educativos y de la vida), que se espera tenga el estudiante al graduarse de un curso o programa; es decir, las competencias son destrezas o saberes relevantes para las responsabilidades y roles laborales de un individuo. Por su parte, los resultados de aprendizaje describen **exactamente** lo que un estudiante podrá hacer de **manera medible**. En este orden de ideas, una competencia puede tener varios resultados de aprendizaje específicos, por lo que un curso normalmente contiene más resultados que competencias.

Para el proyecto Tuning las competencias «representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos» (González y Wagenaar, 2009, p. 9). En tanto que, los resultados de aprendizaje son la expresión de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar al concluir su proceso de aprendizaje, y deben ser expresados en niveles. Este es quizá uno de los puntos álgidos e interesantes de esta propuesta: en el diseño de los currículos y planes de estudio se debe establecer cuál es el nivel de dominio que debe alcanzar el estudiante y futuro profesional, y cuál es el mínimo admisible para dar un curso o programa como aprobado. Este aspecto resulta fundamental al diseñar una evaluación por competencias que incluya a los estudiantes con discapacidad.

A pesar de todo, parece haber consenso con respecto a cómo se definen las competencias de tipo genérico, aunque cambie su tipología. En general, se coincide en que estas competencias agrupan los conocimientos, habilidades y capacidades que no están relacionadas con una ocupación específica, sino que son transversales, transferibles y generativas. Transversales porque hacen parte de las distintas dimensiones del ser humano (corporal, cognitiva, socioemocional, etc.); transferibles porque se pueden aplicar a contextos diferentes a aquel en el que fueron adquiridas (MEN, 2009), y generativas porque sirven de soporte para el desarrollo de nuevas destrezas. Así, el proyecto Tuning las clasifica en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Pero, en el caso de Colombia, en el año 2008, el MEN convocó a expertos académicos para definir cuáles son las competencias genéricas acordes con nuestra realidad socio-cultural. Como resultado de estas reflexiones se determinaron cuatro competencias genéricas: a) comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; b) pensamiento matemático; c) ciudadanía; d) y ciencia, tecnología y manejo de la información. En la Tabla 5 se detallan las competencias genéricas evaluadas por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES); estas deben ser desarrolladas y evaluadas en todos los estudiantes sin ninguna distinción.

**Tabla 5.** Competencias genéricas evaluadas en las pruebas Saber TyT y Saber Pro

Tipo de Competencia	Aspectos que se evalúan
Competencias ciudadanas	Habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que posibilitan construir parámetros de convivencia, comprender el entorno, respetar la diferencia y, en general, ejercer la ciudadanía y la coexistencia incluyente (men, 2009).
Razonamiento cuantitativo	Conocimientos y destrezas que «permiten a una persona tomar parte activa e informada en el contexto social, cultural, político, administrativo, económico, educativo y laboral» (icfes, 2022, p. 39). Involucra, la capacidad de manipular e interpretar símbolos, signos y gráficos matemáticos para solucionar problemas.
Lectura crítica	Capacidad de comprender, interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a distintos tipos de textos, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema.
Comunicación escrita	Capacidad para comunicar ideas argumentadas por escrito. Los temas sobre los que se pide escribir no requieren conocimientos especializados, pues, lo que se evalúa no es el conocimiento del tema, sino el nivel de competencia escrita.
Inglés	Capacidad de comunicarse efectivamente en inglés en un nivel básico.

### 11.3. Estrategias para la evaluación por competencias en estudiantes con discapacidad

Uno de los mayores retos de la educación inclusiva es lograr un equilibrio entre las exigencias de los estándares de calidad, por un lado, y el diseño e implementación de currículos y evaluaciones flexibles, por otro; sin que por ello se pierda rigurosidad y relevancia. En los entornos universitarios todavía perdura la discusión acerca de si lo que se debe adaptar es el contenido o el formato de la evaluación. Y pese a que varias corrientes promueven las metodologías flexibles de enseñanza y evaluación, algunos detractores plantean que esto no permite mantener los estándares de calidad y medir resultados por grupos de referencia (Konur, 2007). No obstante, las investigaciones muestran que, la mayoría de los estudiantes con discapacidades están en plena capacidad de participar en las experiencias de aprendizaje y evaluación de acuerdo con las competencias y resultados de aprendizaje establecidos, con algunos ajustes metodológicos. Solo un pequeño porcentaje de estudiantes, particularmente aquellos con discapacidad intelectual o múltiples discapacidades requerirán adecuaciones más relevantes y significativas (Shaddock *et al.*, 2007). Al respecto habría que agregar que esto se materializa cuando el plan de estudios ha sido concebido desde un inicio para acoger a distintos tipos de estudiantes; en cambio, cuando los ajustes o adaptaciones son añadidos desarticulados, suelen estar condenados al fracaso.

La mayoría de los trabajos consultados exponen adaptaciones de tipo metodológico para que el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, como continuo, se adecúe al estilo de aprendizaje y expresión del estudiante con discapacidad. Esto incluye cambios en el formato de respuesta o de presentación de la evaluación (verbal, pictográfica o escrita) y tiempos diferenciales para la entrega de trabajos o exámenes. Otros apoyos están dirigidos a crear sistemas de comunicación eficaces, a través del uso de intérpretes de lengua de señas o videos para la población con discapacidad auditiva y de herramientas

tiflológicas para estudiantes con discapacidad visual (ábaco, sistema braille). Con respecto a estos últimos, gracias a los recursos tecnológicos se puede acudir al uso de lectores de pantalla, ajustes de contraste o magnificadores y convertidores de texto, así como reconocedores ópticos de caracteres (INCI, 2020).

Es de anotar que algunas universidades diseñan guías docentes donde se dan orientaciones para la evaluación y recurren a mentores o tutores, ya sea contratados, voluntarios o provenientes de los apoyos naturales como los compañeros y familiares (Bermúdez *et al.*, 2009; Delgado Catalán *et al.*, 2022). Otras instituciones implementan cursos específicos de instrucción, nivelación o refuerzo en braille, normas académicas y competencias básicas, como lectoescritura o formación en castellano para población sorda con el fin de favorecer el posterior desempeño de los estudiantes en estas áreas (Bermúdez *et al.*, 2009; Correa Alzate, 2018; Molina Béjar, 2013). En un caso, la universidad implementó un diccionario pictográfico con los términos técnicos del programa para facilitar su comprensión y mapas mentales para favorecer la síntesis (Correa Alzate, 2018). Estas estrategias han demostrado ser eficaces cuando son implementadas de manera sistemática y no solo durante las actividades evaluativas. No obstante, el INSOR advierte que, al menos en lo concerniente a la población con discapacidad auditiva, estas adecuaciones se implementen en proporciones menores al 6 %, pues la mayoría de las acciones de apoyo al aprendizaje y la permanencia son de tipo psicológico (11 %) o actividades de bienestar y capacitación a la comunidad educativa (INSOR, 2017).

Correa Alzate (2018) plantea la necesidad de estimular, tanto en el proceso de enseñanza como en la evaluación, el uso de hipótesis, preguntas, reflexiones y suposiciones. También sugiere familiarizar al estudiante con estrategias de aprendizaje para minimizar las prácticas de ensayo-error durante las evaluaciones y así mejorar los tiempos de respuesta. Expone que la realización de prácticas dirigidas, con guías de aplicación y centradas en las potencialidades del estudiante, permiten la generalización paulatina del aprendizaje a otros contextos, inicialmente con seguimiento del tutor hasta llegar a prácticas autónomas. Asimismo, recuerda la necesidad de realizar evaluación sumativa y formativa que considere el proceso y no solo el resultado. Para ello es fundamental la observación y el registro sistemático por parte del docente, así como recurrir a la coevaluación y la autoevaluación. Además, se resalta la importancia de retroalimentar al estudiante sobre su desempeño durante todo el periodo académico, no solo al final del proceso.

Por último, es fundamental contar con el estudiante y abrir espacios de escucha para concertar la forma de evaluación. Se ilustra este punto con la experiencia que narra una estudiante con discapacidad visual/ceguera. Debido a que la joven asiste a una universidad incluyente que cuenta con apoyos para personas con discapacidad visual, el docente asume que la mejor opción es procurarle exámenes adaptados al braille. Sin embargo, esta joven no es muy ágil al leer en este código, pues está más acostumbrada a usar apoyos tecnológicos, como lectores de pantalla. Por este motivo no le alcanza el tiempo para terminar las pruebas escritas. Al percatarse de esto, el docente decide evaluarla de manera oral, pero ella es introvertida y se pone ansiosa, de modo que también reprueba el examen en esta

modalidad. Si el profesor hubiera concertado la evaluación con la estudiante, habría descubierto que la situación se solventaba enviándole el examen en formato Word, pues la joven tiene un dispositivo con lector de pantalla y digita con rapidez. Así, sería evaluada en igualdad de condiciones y no se requerirían ajustes adicionales de formato, contenido o tiempo.

#### 11.4. La evaluación desde la perspectiva de los estudiantes

Las investigaciones que recogen la experiencia de los estudiantes con discapacidad en educación superior muestran que, aunque estos prefieren formas de evaluación diferentes a los exámenes, el apoyo que reciben durante su realización es fundamental para culminarlos con mayor éxito (Eisenman *et al.*, 2011; Fuller *et al.*, 2004; Kendall, 2016). Estos apoyos incluyen la presencia de un tutor que acompañe la lectura o la escritura, la asignación de tiempo extra y apoyos técnicos e informáticos (Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020). Llama la atención que pese a que asignarles aulas separadas durante la realización de exámenes se considera una práctica segregadora (Liasidou, 2014, p. 124; como se citó en Kendall, 2016), algunos estudiantes estiman que esta medida puede ser positiva. Muchos informan acerca de dificultades para entender qué deben hacer en los trabajos escritos como reseñas, ensayos y artículos, y algunos desconocen las estrategias que deben emplear, especialmente en las producciones verbales (Correa Alzate, 2018). También mencionan sentirse defraudados por su desempeño en algunas áreas, experimentar nerviosismo y ansiedad al ser evaluados, así como un agotamiento por el esfuerzo y el tiempo extra que implica presentar una actividad en óptimas condiciones, un esfuerzo que creen que sus profesores no comprenden (Fuller *et al.*, 2004).

Por otro lado, vale aclarar que la mayoría de los estudiantes con discapacidad coinciden en que los docentes no deben adaptar ni los objetivos, ni los contenidos, ni los criterios de evaluación, sino los materiales e instrumentos, y ofrecer más tiempo para la realización de exámenes y trabajos (Álvarez-Pérez *et al.*, 2012; Rodríguez-Martín y Álvarez-Urregui, 2014). De manera que, en la mayoría de los casos, las adecuaciones no deben estar en aspectos centrales del currículo ni mucho menos, se requiere la formulación de competencias o resultados de aprendizaje específicos para ellos.

Lo anterior, sugiere que estos estudiantes muestran disposición a afrontar exigencias académicas y reclaman educación de calidad; pero, al mismo tiempo, reivindican su derecho a que sus necesidades sean atendidas, lo cual no debe ser visto como sinónimo de recibir tratos preferenciales.

#### 11.5. Criterios para evaluar la educación inclusiva con calidad

En la revisión de fuentes secundarias y terciarias no se identificaron reportes que examinen los avances de la inclusión a partir de la adquisición de competencias en estudiantes con discapacidad. Los informes sobre inclusión en América Latina reflejan la existencia de un marco normativo sólido para la atención educativa a la discapacidad y los logros se exponen en términos de ayudas financieras, técnicas y adecuaciones arquitectónicas. Así, el apoyo a la inclusión contempla la entrega de computadoras, equipamiento informático y elaboración de material que favorezca la accesibilidad para los estudiantes con discapacidad. También se asigna financiación para la matrícula, se efectúan ajustes curriculares y

se implementan procesos de capacitación o sensibilización frente a la diversidad a personal docente y no docente (Moreno-Valdés, 2006; Paz-Maldonado, 2020; Molina Béjar, 2013; UNESCO-IESALC, 2020). Solamente el trabajo de Correa (2018) describe los resultados de los ajustes implementados para mejorar el aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

Varias investigaciones resaltan que, pese a que las políticas buscan proteger a los estudiantes con discapacidad de distintas formas de discriminación, la manera como se les evalúa no les permite demostrar sus competencias académicas. Igualmente, se advierte que, en muchas ocasiones, los servicios de apoyo a la inclusión miden la discapacidad o funcionalidad del estudiante, mas no sus logros de aprendizaje (Konur, 2002). Se advierten dificultades en todas las fases y componentes de la evaluación, si bien existen diferencias entre países. En Reino Unido la cuestión gira en torno a la forma de evaluar, en Estados Unidos en los criterios y en España en los instrumentos. Mientras que, casos como el de Chile, las deficiencias se evidencian tanto en la forma de evaluar y los criterios, como en el diseño y la aplicabilidad de los instrumentos (Tejeda Cerda, 2019).

### 11.6. La evaluación de competencias genéricas en las pruebas de Estado colombianas

El Decreto 1421 de 2017, que ha sido objeto de numerosas actualizaciones, constituye el marco normativo para la educación inclusiva de la población con discapacidad. En este se introducen los ajustes razonables como una medida para atender las necesidades de estos estudiantes y abordar las barreras que puedan impedir el pleno goce de su derecho a la educación; por ello, no parten de un diagnóstico médico, sino del diagnóstico de las características individuales y del entorno educativo. En años más recientes, se ha exigido que estos ajustes se apliquen a los exámenes de Estado y el estudiante cuente con los apoyos humanos, técnicos, tecnológicos y físicos para garantizar una evaluación adecuada y equitativa. A partir de esto, el ICFES diseñó un cuadernillo con un menor número de preguntas para los módulos de competencias genéricas (Tabla 6), el cual correspondía responder al estudiante que reportaba una discapacidad al momento de la inscripción. A su vez, la Resolución 750 de 2017 establece que las puntuaciones de los estudiantes con discapacidad en las pruebas de Estado se entregarán como resultados individuales y no se estimarán percentiles.

**Tabla 6.** Comparación entre el número de preguntas del cuadernillo estándar y el cuadernillo con ajustes razonables de los Exámenes Saber TyT y Saber Pro

Módulo	Cuadernillo estándar	Cuadernillo con ajustes razonables	Tiempo
Cuestionario socioeconómico	17	17	4 horas y 20 minutos
Comunicación escrita	1	1	
Razonamiento cuantitativo	35	20	
Lectura crítica	35	20	
Competencias ciudadanas	35	20	
Inglés	55	45 (opcional)	
Total de preguntas	178	78 sin el módulo de inglés 123 con el módulo de inglés	

Más adelante, debido a la Sentencia T-039 de 2019 de la Corte Constitucional, y como consecuencia de las reclamaciones de estudiantes con discapacidad y sus familias, fue necesaria una nueva actualización de la norma (expresada en la Resolución 675 de 2019). En esta se ordena al ICFES que adecúe el proceso de inscripción de los exámenes de Estado, a fin de que los estudiantes con discapacidad distinta a la motora **puedan elegir** el tipo de examen que desean presentar (estándar o con ajustes), las adaptaciones, apoyos y otras condiciones, así como la presentación o no de la prueba de inglés.<sup>3</sup> En caso de no presentar el módulo de inglés, el puntaje global será el promedio simple de los cuatro módulos de competencias genéricas. Sin importar la versión del cuadernillo que presenten, los estudiantes contarán con los apoyos que hayan sido solicitados en la inscripción (Tabla 7).

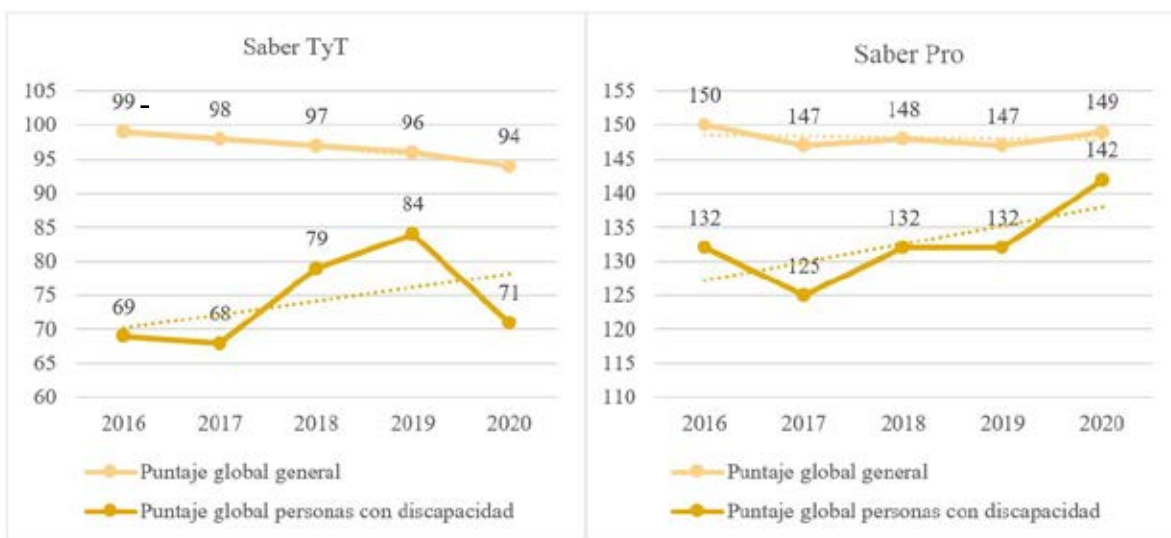
**Tabla 7.** Apoyos ofrecidos por el ICFES de acuerdo con el tipo de discapacidad (ICFES, 2018).

Tipo de discapacidad	Tipo de apoyo	Función
Discapacidad intelectual Discapacidad mental/ psicosocial Trastorno del espectro autista (incluye Asperger)	Apoyo cognitivo	Brindar apoyo a los usuarios con discapacidad cognitiva o autismo. No se especifica en qué consiste este apoyo.
Discapacidad auditiva- usuario de lengua de señas colombiana	Intérprete y videoguías de orientación en Lengua de señas colombiana (Lsc)	Traducir el contenido del cuadernillo y las instrucciones de aplicación del castellano a lengua de señas colombiana.
Discapacidad visual- ceguera Discapacidad visual-baja visión irreversible	Lector  Guías auditivas de orientación	Leer las preguntas del examen y colaborar con el diligenciamiento de la hoja de respuestas. Apoyarse en material tiflológico para la descripción de los gráficos del examen. Familiarizar al estudiante con el contenido y estructura de la prueba.
Sordoceguera	Guía-intérprete	Traducir el contenido del cuadernillo y las instrucciones a la lengua, sistema o forma de comunicación utilizada por usuarios sordociegos.
Discapacidad física- movilidad Discapacidad auditiva- usuario del español Trastorno permanente de la voz y el habla Discapacidad sistémica	Jefe de salón  Adecuaciones de infraestructura	Asistir al estudiante en movilidad y comunicación.  Facilitar el desplazamiento.

<sup>3</sup> Según la Resolución 268 de 2020, los estudiantes que reportaron discapacidad física/motora en la inscripción reciben un cuadernillo de población general y son incluidos en el reporte de resultados agregados oficiales del ICFES.

Por otro lado, si bien se necesita un análisis más depurado acerca de los puntajes de las personas con discapacidad en contraste con la población general, vale la pena observar el comportamiento del promedio global en ambos grupos (Figura 14). En las pruebas Saber TyT, los evaluados con discapacidad mostraron una tendencia creciente hasta 2019, con una caída de 13 puntos en 2020, y en las Pruebas Saber Pro mejoraron en el último año, y se acercaron a la media teórica (establecida en 100 puntos), con un incremento de 17 puntos y una tendencia creciente durante todo el periodo observado (ICFES, 2021a, 2021b).

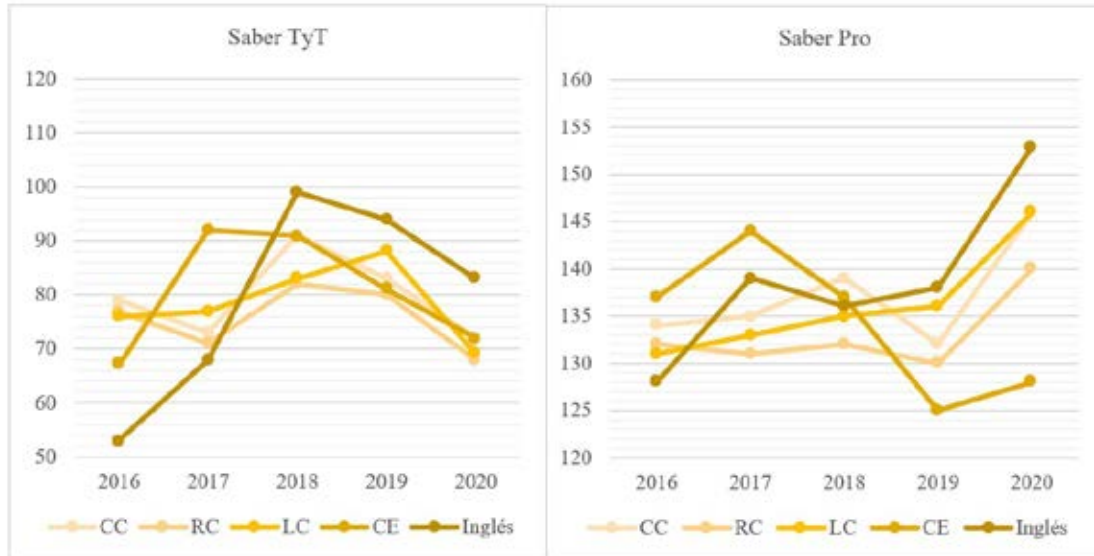
**Figura 14.** Puntajes globales de la población general y de las personas con discapacidad durante los últimos 7 años. Con datos de ICFES (2021a y 2021b)



La Figura 15 muestra los puntajes promedio en competencias genéricas. En las pruebas Saber TyT, la población con discapacidad muestra importantes variaciones a lo largo de los años. En Competencias Ciudadanas (CC) se observa una tendencia a la baja en el promedio del puntaje desde 2018, pasando de 91 a 72 puntos; al igual que en el módulo de inglés, donde en 2020 el puntaje se ubicó en 83, después de haber alcanzado 99 puntos en 2018. En Razonamiento Cuantitativo (RC) se tuvo el desempeño más bajo en 2020, con una caída de 12 puntos en relación a 2019 al ubicarse en 68 puntos (muy por debajo de la media). En Lectura Crítica (LC) hubo una tendencia creciente entre 2016 y 2019, sin embargo, en 2020, se presentó una caída de 19 puntos (69). En el módulo de Comunicación Escrita (CE) se observa una constante tendencia decreciente, pasando de 92 a 72 puntos entre 2017 y 2020.



**Figura 15.** Puntajes para las competencias genéricas en las pruebas Saber TyT y Saber Pro entre 2016 y 2020 de los estudiantes con discapacidad. Con datos de ICFES (2021a y 2021b)



En cambio, en las pruebas Saber Pro se aprecian mejorías en casi todas las competencias genéricas en 2020. En CC, la proporción de estudiantes en el nivel de desempeño 1 se redujo a 29 %, después de estar entre el 38 % y 41 % en años anteriores. En RC, el 35 % de los evaluados se ubicó en los niveles de desempeño 3 y 4, observándose un puntaje promedio de 140. El indicador de LC ha aumentado progresivamente a lo largo de los años, pasando de 131 a 146 puntos y con el más alto porcentaje de estudiantes en los niveles 3 o 4 (38 %). El indicador del módulo de inglés ha tenido un aumento de 25 puntos entre 2016 y 2020, con un incremento de la proporción de evaluados ubicados en niveles de desempeño A2, B1 y B2 (pasó del 37 % al 58 %). El módulo en el que se presenta un comportamiento decreciente es CE, con un aumento del 54 % al 64 % de la proporción de evaluados ubicados en los niveles de desempeño 1 y 2 (ICFES, 2021a).

### 11.7. Consideraciones finales y perspectivas

Una educación incluyente y de calidad es uno de los pilares para lograr el propósito de equiparar oportunidades para todos los ciudadanos. Para ello, se requiere que todos los estudiantes accedan a los recursos, mecanismos y estrategias para el desarrollo de su potencial y la participación en distintos espacios sociales. Es decir, la inclusión no puede ser solo una intención o una iniciativa, sino que debe traducirse en acciones concretas cuyos efectos puedan medirse al corto, mediano y largo plazo. Si bien, las políticas son claves en este esfuerzo, se quedan cortas si no van acompañadas de prácticas y culturas equitativas y abiertas a la diversidad.

Es claro que se ha avanzado en la prestación del servicio educativo en relación con la infraestructura y la dotación, las condiciones de acceso y permanencia, los componentes curriculares y metodológicos. No obstante, aún falta consolidar nuevas formas de evaluación que permitan a los estudiantes demostrar sus conocimientos y destrezas en situaciones contextualizadas que den sentido a lo aprendido. Por esto, definir cómo se desarrollan y evalúan las competencias sigue siendo una de las preocupaciones centrales en los contextos universitarios, especialmente en estudiantes con modos particulares de aprendizaje y expresión.

Al respecto, habría que subrayar que las preocupaciones con respecto a la evaluación por competencias en estudiantes con discapacidad no difieren de las reflexiones concernientes a la población general. Esto es, la necesidad de diseñar e implementar criterios y métodos de evaluación congruentes con los propósitos de enseñanza y los procesos de aprendizaje (Kifle Mekonen y Anja Fitiavana, 2021; Mueller, 2005); así como el uso de instrumentos adecuados para medir los niveles de dominio de cada competencia (Pérez Hernández *et al.*, 2017; Tejeda Cerda, 2019). Estudios previos advierten que, pese a que los estudiantes con discapacidad suelen presentar obstáculos específicos en los contextos universitarios, estos enfrentan barreras similares a los estudiantes sin discapacidad, especialmente en lo referente a las competencias lectoescritas, estrategias de aprendizaje y presentaciones orales (Madriaga *et al.*, 2010; Moriña, 2017). Una débil formación en pedagogía y didáctica, común en los docentes universitarios, podría originar o acentuar estas barreras debido a falencias en el diseño de las experiencias de aprendizaje y evaluación.

De otra parte, no se detectan diferencias entre las adaptaciones requeridas para la evaluación de competencias genéricas, y las necesarias para la medición de las competencias específicas. En ambos casos es preciso ampliar los escenarios evaluativos más allá de los exámenes (Kifle y Anja, 2021), concertar el modo de evaluación con el estudiante, implementar evaluaciones formativas y sumativas e incorporar una retroalimentación constante sobre el desempeño (lo cual, como puede deducirse, no difiere de lo que se plantea para la población general). También es necesario insistir en que la evaluación durante un curso o programa académico no es, ni debe ser, un modo de entrenamiento para las pruebas de Estado con el fin de elevar el puesto de la universidad en un *ranking* nacional. Los resultados de las pruebas deberían ser el resultado natural de una buena formación académica. De allí que, la flexibilidad de la evaluación no riñe con los propósitos de las pruebas estatales estandarizadas, por el contrario, se convierte en una de las rutas posibles para que los estudiantes con distintas condiciones motoras, cognitivas, psicosociales o sensoriales transiten por los distintos escenarios requeridos por su proceso educativo.

La presente revisión evidencia que los ajustes que requiere esta población deben estar en los medios, herramientas y formatos de evaluación, más que en los propios objetivos o contenidos. Solo en situaciones muy específicas se requerirían ajustes más significativos que impliquen suprimir o modificar contenidos; tal es el caso de estudiantes con cierto tipo de discapacidades del desarrollo. En todo caso, la flexibilidad en la evaluación no debe basarse en prácticas compensatorias o condescendientes con el evaluado. Ahora bien, vale la pena revisar los criterios de desempeño con los que se miden las

habilidades lectoescritas de los estudiantes sordos usuarios de lengua de señas colombiana (LSC). Es importante recordar que, la LSC es la primera lengua de las personas sordas y esta tiene un sistema de reglas gramaticales y pragmáticas diferentes a las del español. Así las cosas, cuando un estudiante sordo usuario de LSC se enfrenta a una prueba de comunicación escrita o comprensión lectora estaría en realidad siendo evaluado en una lengua que no es su lengua natural. Al respecto, Lozano Cañón (2021) puntualiza que, en el módulo de CE de las Pruebas Saber Pro, si bien se pretende evaluar la producción argumentativa, la valoración del texto pasa por elementos sintácticos, por lo que el apoyo del intérprete/traductor es fundamental para que el texto resultante cuente con coherencia y cohesión.

En otro orden de ideas, se evidencia que la normativa respecto a la educación inclusiva se ha caracterizado por ser imprecisa en su concepción y dispersa en su formulación, razón por la cual ha requerido de constantes actualizaciones. Esto no solo se explica por el dinamismo propio de los discursos y prácticas educativas, sino que suele ser producto de construcciones en las que no se tiene en cuenta la experiencia de las personas con discapacidad.

Para terminar, en los últimos años se ha percibido un incremento de estudiantes pertenecientes a esta población que solicitan presentar las pruebas de Estado en Colombia. En el año 2020 fueron evaluados 512 en la prueba Saber TÿT y 888 en la prueba Saber Pro (ICFES, 2021a, 2021b), por esto, los apoyos y ajustes razonables son imprescindibles para que ejerzan su derecho a ser evaluados en condiciones de equidad. Está por establecerse si los apoyos y las adaptaciones han influido en las variaciones de los puntajes, pero es llamativo que, en la Prueba Saber Pro, el promedio se haya acercado al de la población general. En cambio, es preocupante el bajo desempeño en las pruebas Saber TÿT, así como el descenso en las puntuaciones de la competencia escrita en ambas pruebas, lo cual se ha presentado también en la población general. Claramente, los resultados del año 2020 no pueden analizarse sin tener en cuenta que debido a la emergencia por COVID-19 se hicieron ajustes al examen para todos los evaluados: reducción de preguntas, mayor tiempo de respuesta y presentación electrónica de la prueba. Resultaría interesante que en futuros trabajos se analizaran las puntuaciones de las competencias genéricas por tipo de discapacidad para identificar cuáles son los puntos fuertes y débiles en cada grupo. Igualmente, la adquisición de competencias en esta población debe ser incluida en la evaluación de la calidad educativa (más allá de medirse en indicadores de acceso, permanencia y graduación).

## REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Bermúdez Jaimes, G. I., Bravo Delgado, M. F. y Vargas Pineda, D. R. (2009). Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 8(1), 41-55. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v8.n1.2009.163>
- Cambridge University Press. (s.f.). Competence. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado en 17 de julio de 2022, de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/competence>

Apuntes sobre la evaluación de competencias  
genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad

- Cambridge University Press. (s.f.). Competency. En *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/competency>
- Correa Alzate, J. I. (2018). Learning assessment in the educational justice context for the population with disability in higher education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 89-100. <http://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100008>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. Sentencia T-039, M.P. Carlos Bernal Pulido; 1 de febrero de 2019.
- Cubillos Alzate, J. C., Matamoros Cárdenas, M. y Caro Perea, S. A. (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad-PCD Oficina de Promoción Social*. Minsalud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidad.pdf>
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019.
- Delgado Catalán, S., Arias Astray, A. y Sotomayor Morales, E. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 53(2), 145-165. <https://doi.org/10.14201/scero2022532145165>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2012). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-2012>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D. y McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education*, 32(2), 91-104. <https://doi.org/10.1177/0741932510361248>
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*, 19(5), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (coords.). (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>
- Instituto Nacional para Ciegos [INCI] (2020). *Orientaciones complementarias para la atención de estudiantes con discapacidad visual en el marco de la educación superior inclusiva*. Imprenta Nacional para Ciegos.
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR) (2017). *Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES colombianas*. [http://www.insor.gov.co/observatorio/download/caracterizacion\\_acceso\\_perm\\_grad\\_estudiantes\\_sordos\\_ies.pdf](http://www.insor.gov.co/observatorio/download/caracterizacion_acceso_perm_grad_estudiantes_sordos_ies.pdf)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018). *Anexo técnico organización, administración y ejecución de la logística de la aplicación de las pruebas saber TjT, Saber 11 calendario A y Saber Pro y TjT de la vigencia 2018*. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1853592/Anexo+T%C3%A9cnico+Definitivo+pdf.pdf/cf88b769-0c81-cd2c-264d-e2a5a547616d?version=1.0&t=1648674027346>

Apuntes sobre la evaluación de competencias  
genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021a). *Informe nacional de resultados del examen Saber Pro 2020* (Vol. 1). <http://www.icfes.gov.co/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021b). *Informe nacional de resultados del examen TÿT 2020* (vol. 1).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). *Guía de orientación Módulos de competencias genéricas*. Ministerio de Educación. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/14039064/Guia+de+Orientacion+Modulos+genericos+Saber+TÿT+2022-2.pdf>
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- Kennedy, D., Hyland, Á. y Ryan, N. (2009). Introducing Bologna objectives and tools. En E. Froment, J. Kohler, L. Purser, L. Wilson, H. Davies y G. Schurings (eds.), *EUA Bologna Handbook*, (B2.3-3). European University Association.
- Kifle Mekonen, Y. y Anja Fitiavana, R. (2021). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: Review of literature. *International Journal of Research Publications*, 71(1), 69-76. <https://doi.org/10.47119/ijrp100711220211766>
- Konur, O. (2002). Assessment of disabled students in higher education: Current public policy issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 131-152. <https://doi.org/10.1080/02602930220128715>
- Konur, O. (2007). Computer-assisted teaching and assessment of disabled students in higher education: The interface between academic standards and disability rights. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 207-219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00208.x>
- Lozano Cañón, J. C. (2021). *Elaboración de una propuesta para el desarrollo de la competencia estratégica en la presentación de la prueba de comunicación escrita del ICFES Saber Pro para estudiantes sordos universitarios* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/58918>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S. y Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Mejía Zapata, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 151-164. <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=657&path%5B%5D=0>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Competencias genéricas en educación superior. *Educación Superior. Boletín Informativo*, (13), 1-20. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2018). *Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT)*.
- Molina Béjar, R. (2013). Colombia transita hacia la inclusión de la población con discapacidad a la educación superior. En L. Pérez A. Fernández Moreno y S. Kats (comps.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (1.ª ed., pp. 181-192). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://www.adasu.org/prod/1/246/Discapacidad.en.Latinoamerica..pdf>
- Moreno Valdés, M. T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. En UNESCO-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (Eds.),

Apuntes sobre la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad

- Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior* (pp. 144-155). Editorial Metrópolis.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: enhancing student learning through online faculty development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), 1-7. [https://jolt.merlot.org/documents/vol1\\_no1\\_mueller\\_001.pdf](https://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf)
- Mullen, A. L. (2010). *Degrees of Inequality: Culture, Class, and Gender in American Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2014). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. ONU
- Oviedo-Cáceres, M. del P. y Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: «La estrategia básica es la perseverancia». *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM79-9618>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P. y Yris Whizar, H. M. (2017). The Evaluation Criteria of Learning in Higher Education. *Perspectivas Docentes*, 28(63), 60-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736089.pdf>
- Resolución 750 de 2017 [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación]. Por la cual se modifica la Resolución 455 de 2016. 30 de octubre de 2017.
- Resolución 675 de 2019 [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación]. Por la cual se reglamenta el proceso de inscripción a los exámenes que realiza el ICFES. 4 de septiembre de 2019.
- Resolución 268 de 2020 [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación]. Por la cual se reglamentan las metodologías para la generación de resultados de los exámenes de Estado y se dictan otras disposiciones. 1 de junio de 2020.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Urregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41683](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683)
- Shaddock, T. (Project Manager), King, B. S. y Giorcelli, L. (2007). *Project to Improve the Learning Outcomes of Students with Disabilities in the Early, Middle and Post Compulsory Years of Schooling*. Australian Government, University of Canberra. <https://researchprofiles.canberra.edu.au/en/publications/project-to-improve-the-learning-outcomes-of-students-with-disabil>
- Sistema para la prevención de la deserción de la educación superior [SPADIES]. (2018). *Estadísticas de deserción*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/357549:Estadisticas-de-Desercion>
- Tejeda Cerda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 169-178. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000200169>
- The World Bank. (2017, May 17). Higher Education Expanding in Latin America and the Caribbean, but Falling Short of Potential. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>

Apuntes sobre la evaluación de competencias  
genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad

UNESCO-IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Van der Klink, M. y Boon, J. (2003). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal Human Resources Development and Management*, 3(2), 125–137. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002415>

Vickerman, P. y Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability and Society*, 25(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/09687590903363290>

## CAPÍTULO 12

# La enseñanza del inglés en la universidad como una lengua franca

**Edwin Alberto Zuluaga Arias**  
**Gonzalo Calle Vélez**

### **RESUMEN**

Generar motivación por el estudio del inglés como segunda lengua ha sido uno de los más grandes retos para los docentes, tanto por la falta de oportunidades para la comunicación y la corrección oportuna (debido a la cantidad de estudiantes), al igual que los estándares de pronunciación que continúan estando ligados a modelos casi imposibles de alcanzar para muchos estudiantes universitarios que nunca han tenido contacto con el idioma. Por lo anterior, es necesario considerar un modelo de pronunciación (como el modelo ELF) que les permita a los estudiantes motivarse a aprender inglés y, a su vez, comprender las dificultades fonéticas y fonológicas de quienes apenas comienzan dicho aprendizaje.

**Palabras clave:** lengua franca, fonética, enseñanza del inglés, ELF.



### 12.1. La enseñanza del inglés

El propósito de este capítulo es poner en contexto la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el aula de clase, especialmente en la enseñanza y la adquisición de la pronunciación, teniendo como base la experiencia obtenida en los últimos años y las investigaciones sobre dicho tema. Se resalta la importancia de los métodos de enseñanza en una segunda lengua, lo cual conlleva a fomentar diferentes estrategias de enseñanza para el adecuado desarrollo de las habilidades del habla, la escucha, la lectura y la escritura (*speaking, listening, reading y writing*), las cuales deben ser potencializadas al máximo. Como resultado, se hace necesario dirigir los esfuerzos hacia un acompañamiento flexible y personalizado (por ejemplo, la reducción de la cantidad de estudiantes en el salón de clase) que tienda a la generación de la motivación, de la práctica constante y la corrección de los errores por medio de estrategias comunicativas aplicadas a situaciones lo más reales posibles.

Es importante resaltar que el inglés, con el pasar de los años, se ha convertido en la columna vertebral de la comunicación mundial: artículos científicos, investigaciones, tratados y demás comunicaciones escritas y habladas entre diferentes naciones se llevan a cabo en inglés. Durante años, se ha pensado que la enseñanza del inglés en Colombia debe seguir un modelo nativo de pronunciación, es decir, se sigue considerando únicamente los modelos de inglés americano (AmE por sus siglas en inglés) y el británico (BrE por sus siglas en inglés).

De acuerdo con Raihan y Deterding (2017), existen hoy en día muchos más estándares para seguir en la pronunciación del inglés que solo AmE y BrE, por lo tanto, se considera como una falacia la existencia única de acentos «nativos» como modelos de pronunciación en un aula de clase. Como resultado, se hace necesario lograr un desplazamiento a un nuevo modelo integral que permita la exposición continua de diferentes acentos en el salón de clase, considerando que el «acento nativo» se convierte cada vez más en un mito de la mercadotecnia y de las políticas no fundamentadas en argumentos científicos.

Adicionalmente, si entendemos el idioma como un reflejo de la cultura y el lenguaje hablado como herramienta de comunicación, hay que tener en cuenta que la pronunciación con acentuación (acento «colombiano») es apenas normal en tanto el estudiante refleja en el lenguaje a adquirir su idiosincrasia, por medio de la transferencia de fonemas usados en su lengua nativa. Por tal motivo, es primordial entender que la diferencia fonológica y fonética entre el inglés y el español es amplia; lo anterior propone un reto importante para el docente de inglés, ya que este debe propender a la asimilación periódica de los fonemas nuevos (inglés) para el estudiante a partir de una instrucción constante basada en la interacción, es decir, en las conversaciones constantes que se den en el salón de clase.

### 12.2. La enseñanza del inglés en la Corporación Universitaria Remington – Uniremington

Es claro que a aproximadamente el 70 % de los estudiantes de Uniremington no les apasiona el inglés y que asisten a clase porque deben cumplir con un requisito de grado, pasar un examen y no para un

propósito específico, comunicativo; desconociendo que será una herramienta útil para defenderse en el ámbito de los negocios, las leyes, el periodismo y para la vida cotidiana, entre otros medios, muy posiblemente, también para la interacción con otras personas.

Una de las limitaciones más comunes para poder desarrollar una buena habilidad comunicativa con los estudiantes es la interacción inadecuada con ellos mismos, ya que en ocasiones los profesores invierten mucho tiempo explicando, causando que los estudiantes simplemente se sienten en silencio a tomar nota, lo que genera un déficit importante en las oportunidades para el uso de la lengua hablada y la generación de la competencia comunicativa. Otra limitación y, de las más notorias, es el número de estudiantes por salón, pues en la universidad, en la enseñanza del inglés, la cantidad de estudiantes máxima no debería superar a 18 o 20, ya que no tendrán muchas oportunidades de practicar y mejorar su pronunciación.

La motivación es uno de los conceptos más usados para explicar los fracasos o los éxitos de un estudiante de una lengua extranjera; por ello, los profesores juegan un papel esencial a la hora de sensibilizar y motivar al estudiantado, así podrían alcanzar con más facilidad sus objetivos. De modo que una pronta retroalimentación en la pronunciación, que sea interactiva y entendida obtendrá un impacto positivo en la mente y en los resultados del estudiante (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006, como se citó en Amua-Sekyi y Nti, 2015). Es por esto por lo que la corrección, en especial de asuntos relacionados con el habla, debería estar orientada principalmente a la mejora de la competencia y no a la búsqueda de la perfección en la pronunciación.

Cabe resaltar que algunos estudiantes necesitan de apoyo diferencial para poder lograr sus objetivos académicos en el aprendizaje del idioma inglés; esto se evidencia día a día en las aulas de clases, donde se detectan casos particulares de estudiantes con necesidades educativas especiales, a los cuales se debe prestar atención y hacerles un monitoreo constante.

Billingsley *et al.* (2018 como se citó en Islam, 2019) puntualiza que el manejo de aula es la base para establecer una enseñanza efectiva. Otro aspecto del manejo de aula es la cantidad de estudiantes, ya que conlleva implicaciones adversas (Harmer, 2001, como se citó en Islam, 2019), de manera que los retos de las aulas muy numerosas son el ruido y el comportamiento, la retroalimentación y la evaluación, la concentración personal y la falta de práctica del idioma (Jones, 2007, como se citó en Islam, 2019). Una instrucción efectiva es la clave del manejo de un aula (Brown & Lee, 2015, como se citó en Islam, 2019), así que una buena proyección de la voz del profesor y el lenguaje corporal también son importantes para un efectivo manejo de aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes de idiomas de Uniremington deben estar muy bien familiarizados con el concepto de la competencia comunicativa presentada por Hymes (1972), quien puntualiza que esta debe tenerse muy en cuenta en su enseñanza, dado que esto facilitará que los estudiantes puedan usar el idioma en interacciones sociales y en su comunicación diaria; adicionalmente,

los docentes deben estar familiarizados con las diferentes dificultades fonéticas y fonológicas de sus estudiantes.

Para lograr alcanzar un nivel de competencia que le permita comunicarse de manera clara y exitosa, es necesario que el estudiante de Uniremington y el docente de inglés desmitifiquen la necesidad de tener una muestra «nativa» en la pronunciación del inglés, porque el inglés debe tomarse como una herramienta para la comunicación global; es decir, no solo como herramienta para la comunicación entre nativos y aprendices, sino también entre no nativos del inglés (i.e. comunicación en inglés entre nativos alemanes y nativos colombianos).

### 12.3. El inglés como lengua franca y el mito nativo

La popularidad de los EE. UU. y el Reino Unido en el siglo XX en términos culturales y comerciales hizo que el inglés fuera ampliamente accesible; tanto, que el idioma y la difusión de la información van de la mano, tal como Graddol (2006, p. 22) lo confirma al decir que, por una parte, el uso del inglés como idioma global está acelerando la globalización; por otro lado, también la globalización está acelerando el uso del inglés. Esta aceleración recíproca ha tomado fuerza en la industria de la enseñanza del inglés (ELT por su sigla en inglés) en tanto que la ha hecho crecer exponencialmente en las últimas tres décadas y ha provocado una serie de cambios en la perspectiva de la enseñanza de idiomas. Así pues, los docentes generalmente se enfrentan a la pregunta sobre qué modelo de pronunciación del inglés es el mejor y cuál deben aprender los estudiantes del idioma; por lo general, como se había mencionado, las opciones que se presentan son inglés AmE y BrE.

Así pues, la respuesta más fácil a la anterior pregunta sería: lo que se relacione más estrechamente con las circunstancias actuales o futuras de los estudiantes. Es decir, un estudiante de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés) que vivirá en Norte América, por ejemplo, probablemente debería aspirar a aprender AmE, ya que es el modelo con el que estaría más en contacto. Se recomienda a los estudiantes europeos del inglés como lengua extranjera que aprendan BrE, teniendo en cuenta la cercanía geográfica y la posibilidad de ponerse en contacto con hablantes nativos del Reino Unido. De la misma manera, los estudiantes asiáticos de EFL tienen como posibles modelos: el inglés australiano y el neozelandés. En el caso de los estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL por su sigla en inglés), la respuesta parece aún más obvia, se recomendaría aprender el modelo de inglés previamente establecido, ya sea porque el inglés ingresó a su territorio de una forma u otra, o porque migraron a un país de habla inglesa. En resumen, como argumenta Graddol (2006, p. 82), gran parte del debate, sobre cuál modelo enseñar, se enmarca en solo dos modelos: la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) y la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL).

El problema con los modelos EFL y ESL es que no han alcanzado el nivel de comprensión del inglés del estudiante actual como ciudadano de un mundo globalizado (Graddol, 2006). Por una parte, el modelo EFL se presenta como un modelo foráneo, como si el idioma no le perteneciera al estudiante que lo adquiere, se crea así una especie de distancia entre el idioma y el individuo, como si existiera

una superioridad implícita de la lengua y su lugar de origen, sea donde sea, exponiendo al aprendiz, independientemente de su origen, a la idiosincrasia anglófona como requisito inherente a la adquisición de la lengua (Graddol, 2006). Si bien el modelo ESL reconoce el papel del inglés en la sociedad en la que se enseña, el estudiante de ESL se sigue viendo como un individuo local con habilidades bilingües relevantes para esa comunidad donde lo estudia, y no como miembro de un mundo globalizado que habla el idioma con fines globales (Graddol, 2006, p. 84).

Debido a la evolución orgánica del inglés, se ha generado un modelo alternativo que ha llevado la enseñanza del inglés a su siguiente etapa: el modelo del inglés como lengua franca (ELF por sus siglas en inglés). El modelo ELF surge como un nuevo enfoque que rompe algunos de los paradigmas inculcados por EFL y ESL. Teniendo en cuenta que aproximadamente una quinta parte de la población mundial habla inglés y que la mayoría de las interacciones involucran hablantes no nativos (NNS por su sigla en inglés), se vuelve necesario lo señalado por Seidlhofer (2003, p. 87) cuando afirma que la propiedad (con lo que se refiere al poder de adaptarse y cambiar) de cualquier idioma recae, en efecto, en las personas que lo usan, sin importar cómo sean, sin importar cuán multilingües sean, sin importar cuán monolingües sean. De esta manera, el marco ELF no se esfuerza por alcanzar un estatus similar al de un nativo en términos de competencia; por el contrario, la idea de lo nativo parece quedar atrás y, en su lugar, se reemplaza por un concepto diferente, tal como lo explica Sung (2013, p. 175) cuando declara que Rampton sugirió el reemplazo de los términos hablante nativo y hablante no nativo por el de experto y novato respectivamente, con la intención de poner énfasis en la experiencia lingüística en lugar de la naturalidad en la conceptualización de la competencia lingüística.

Entendiendo esto, parece lógico decir que lo que se necesita es un modelo de inglés que se aleje de los paradigmas ortodoxos del modelo EFL y el ESL, un modelo en el que, dentro de su marco, el hablante no se caracterice como nativo sino como un individuo capaz de comunicarse en dos idiomas mientras retiene su identidad cultural; como alguien que tiene la capacidad de negociar y comprender a sus pares NNS yendo más allá del objetivo de alcanzar la precisión nativa y centrándose en la inteligibilidad y la comunicación exitosa (Graddol, 2006). Además, Modiano (1999, como se citó en Sung, 2013, p. 175) sugirió que el criterio principal para clasificar a los diferentes hablantes de inglés debería ser la competencia lingüística, en lugar de la naturalidad.

Aunque Sung (2013, p. 181) afirma que el ELF no es un modelo apropiado para seguir, sugiere que el EFL puede servir como un comienzo para que los estudiantes creen su versión particular de inglés y que los maestros deben tomar en cuenta las opiniones de los alumnos sobre el tipo de inglés que les gustaría aprender en el aula, especialmente a la luz de la importancia que actualmente se otorga a un enfoque centrado en el alumno para la enseñanza de idiomas. Además, Sung (2013) sugiere que los estudiantes deben estar informados sobre el papel del inglés como idioma global al mismo tiempo que les hace conscientes del hecho de que el modelo ELF no pertenece a ninguna nación, cultura o comunidad específica, de ahí la etiqueta «Global».

Otro factor decisivo para la elección de un modelo específico de inglés puede ser el de la naturaleza del profesor; tales como que los profesores de inglés multilingües (MET por su sigla en inglés) tienen mucho más conocimiento sobre el aprendizaje de idiomas que los profesores de inglés nativos (NET por su sigla en inglés) y pueden proporcionar un modelo más realista para los estudiantes NNE que, por razones obvias, nunca serán hablantes nativos de inglés sino usuarios multilingües del idioma (Kirkpatrick, 2010, p. 10).

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, desde la perspectiva del docente, esta representa un dilema. Por un lado, existe la posibilidad de potenciar las habilidades y posibilidades comunicativas de los alumnos, adoptando el mencionado paradigma de ELF que promueve la inclusión y la comunicación intercultural mientras que, de alguna manera, simplifica las normas de una correcta pronunciación en función de la forma en que permite una comunicación exitosa entre los oradores. Según Sung (2013, p. 180), la mayoría de los profesores de inglés, nativos o no, por lo general intentan enseñar el inglés de tal forma que permita a los alumnos comunicarse de manera efectiva en la mayoría de las situaciones, independientemente de si estas formas se consideran lengua franca o nativa.

Por otro lado, están los conocimientos y antecedentes que el docente reunió durante su propio proceso de aprendizaje y experiencia. Un maestro no nativo, con alrededor de 30 años, probablemente fue educado en el paradigma ESL/EFL; a lo largo de su propia educación fue persuadido de pensar en la pronunciación de hablantes nativos como el santo grial del aprendizaje de idiomas, convirtiéndolo en el nivel de competencia más alto posible a adquirir. Es muy difícil para este tipo de docente dejar de lado esta experiencia para comenzar a darle protagonismo a un nuevo paradigma; una de las razones de la preferencia de estos docentes por el modelo nativo es que parecen reacios a desacreditar sus esfuerzos e inversiones anteriores y actuales en el desarrollo de su competencia en acento nativo (Murray, 2003 como se citó en Sung, 2013, p. 180).

Para los profesores más jóvenes, que probablemente vivieron la transición de paradigma durante su propio proceso de aprendizaje y formación docente, puede ser más fácil adoptar la nueva tendencia en la pronunciación. Actualmente, la mayoría de los profesores prestan atención a cómo se logra una comunicación exitosa, así como a la variedad y adecuación del uso del lenguaje en lugar de simplemente si el lenguaje producido por los alumnos se ajusta o no a un determinado estándar (Hartle, 2010; Taylor, 2006, como se citó en Sung, 2013, p. 180). Esta tendencia es el entorno perfecto para que florezca el uso de los estándares ELF en las aulas de aprendizaje de inglés de todo el mundo.

Lo antedicho también es una situación bastante favorable para los profesores de inglés no nativos de todo el mundo, debido a que antes se consideraba que tenían una capacidad de enseñanza inferior a la de sus homólogos hablantes nativos. Ahora que ELF se está convirtiendo en una tendencia en la enseñanza de idiomas: los hablantes totalmente competentes que no son nativos tienen la ventaja de ser un modelo para seguir; el nivel de competencia en el idioma del hablante no nativo es, por definición, totalmente alcanzable (Ur, 2009, p. 5).

Es importante reconocer un desafío adicional al que se enfrentan los profesores para ayudar a sus alumnos a aprender inglés como lengua franca (ELF), mientras que la mayor parte del material disponible en todo el mundo se diseñó bajo el alcance de EFL o ESL, donde el enfoque era principalmente británico o estadounidense y se esperaba que el maestro, de acuerdo con Seidelhofer (2003, p. 13), ayudara a sus alumnos a enfrentarse con el «inglés real», el cual se considera como el inglés utilizado por los hablantes nativos en sus comunidades como la estadounidense y la británica.

Ahora bien, la globalización ha permitido que muchos países estén en contacto con diferentes culturas e idiomas; cada idioma con raíces tan diferentes entre sí, que la necesidad de una lengua común creció en las últimas décadas y ahora el inglés es el idioma del mundo y el mundo lo ha convertido en propiedad, no de un solo país, sino de muchos. Así, Crystal (2008, como se citó en Baker, 2009, p. 568) considera necesario construir una concepción del inglés que acepte una pluralidad de ingleses y un entendimiento en el que el inglés no sea visto como propiedad de una cultura o comunidad; es decir, que el inglés no debe ser considerado propiedad de los hablantes nativos sino de quienes están dispuestos a aprenderlo.

La afirmación en mención da lugar a lo que Baker (2009) considera como «fuera de lugar», es decir, tener a los hablantes nativos como referencia en un mundo que considera el modelo ELF como parte de este, o sea, ese modelo antiguo de enseñanza donde la pronunciación del hablante nativo era la norma para seguir y la cual se consideraba como el único modelo para tener en cuenta. Al respecto, Widdowson (1994, como se citó en Coskun, 2011, p. 46) reconoce que el inglés ya no pertenece a los hablantes nativos, sino a todos los que lo hablan.

En términos de hablantes nativos, aún queda la pregunta sobre qué es tener un acento nativo «correcto», ya que muchos hablantes nativos de países ingleses tienen una gran cantidad de pronunciaciones para una palabra; por ejemplo, en los Estados Unidos se pueden encontrar dos pronunciaciones diferentes para la palabra *block* que se escucha algunas veces como /blɒk/ y otras veces cerca de /blæk/. Por otro lado, países como Gales, Escocia, Irlanda e Inglaterra (todos en el Reino Unido) tienen muchas diferencias en la pronunciación; por ejemplo, la palabra *nurse* se pronuncia en inglés galés: /nœ:s/; en inglés irlandés /nə:rs/; en inglés británico /nɜ:s/, y en inglés escocés /nʌrs/ (Oxford English Dictionary, 2020), dichos países tienen más del 95 % de hablantes de inglés y consideran el inglés como una lengua oficial. Como se ve en estos ejemplos, la idea de una lengua nativa parece ser más bien una decisión política sobre la «corrección», ya que la influencia del BrE y AmE está muy extendida, como se mencionó anteriormente.

En cuanto a lo que un aprendiz de inglés considera una pronunciación nativa, Kelch y Santana-Williamson (2002, p. 66) argumentan que decir que parece que cualquier acento inglés nativo con el que los aprendices de un segundo idioma hayan tenido poco o ningún contacto es, entonces, considerado como un inglés no nativo; esto, reforzando la idea de que las pronunciaciones nativas son una cuestión de exposición más que de conocimiento en sí. Además, la influencia del inglés ha dado lugar

a nuevas variedades del idioma: estas se ven a menudo como características nacionales de «variedades de aprendizaje» y reciben apodos como «Czenglish», «Spanglish», «Dunghish»; la nomenclatura refleja la conciencia de las características interlingüísticas en las comunidades (Mauranen, 2018, p. 19). Por lo tanto, la corrección del inglés no puede pensarse en función de sus raíces (como lengua nativa), sino de su uso actual en todo el mundo.

La búsqueda de la pronunciación nativa no debe resultar en un desprecio total de la comprensión o el uso de los modelos no nativos dentro del salón de clases con fines de comprensión; esto quiere decir que los estudiantes deben tener suficiente exposición a la pronunciación con otros acentos no nativos de inglés en sus aulas para que puedan entenderlo fácilmente, incluso, si un hablante aún no ha logrado adquirir las características básicas (Coskun, 2011, p. 53). El profesor de ESL/EFL/ELF debe dar la oportunidad al alumno de familiarizarse con diferentes pronunciaciones no nativas.

Así pues, la responsabilidad de los docentes con sus alumnos es no limitar la norma a las perspectivas del modelo ESL (para lograr un acento «similar al nativo», como para BrE y AmE), sino mostrarles que los acentos y la «buena pronunciación» en términos de acento nativo y no de inteligibilidad no son tan fundamentales para la comunicación como muchos países u organizaciones afirman que lo son; como ejemplo de esta práctica inadecuada, se muestra la política de China de contratar solo a personas con pasaportes «del Reino Unido, EE. UU., Canadá, Irlanda, Australia, Sudáfrica o Nueva Zelanda» (EF, 2020). Sobre este asunto, Graddol (2006, p. 83) establece claramente que cuando un estudiante de inglés como lengua extranjera se compara con el estándar de un hablante nativo, pocos estudiantes serán perfectos. Como resultado, empujar a los alumnos a adquirir un llamado acento «perfecto» es condenarlos, al menos, a un sentimiento de fracaso y frustración; por no hablar de los efectos negativos que tendría en cuanto a la disposición a estudiar inglés.

La función del lenguaje es proveer al ser humano la capacidad de comunicar ideas, culturas, pensamientos, expresiones que surjan de nuestra mente para seguir creando nuevos horizontes entre nosotros. Ese fin se logra a través de un lenguaje comprensible y común para todos, dicho lenguaje debe proporcionar las funciones necesarias para tales fines. Afortunadamente, la historia nos ha proporcionado un idioma común para el mundo, el inglés, y mientras este idioma se produzca con tal inteligibilidad, que comunique ideas con claridad y sin malentendidos, mantendrá su estado actual entre todos los usuarios. Sin embargo, la idea de una pronunciación «perfecta» no debe contar como base para la corrección de la pronunciación, pues esta crea «grandes egos» entre algunos de los que se consideran «nativos». El mundo ha demostrado que el inglés no es el idioma de algunos, sino el idioma de muchos, y como tal, debe ser considerado como lo que es, una lengua franca para el mundo; por lo tanto, a los estudiantes de idiomas no se les debe enseñar únicamente desde la pronunciación de la lengua «nativa», mientras la pronunciación no cree un impedimento en la comunicación, la normatividad debería ser más flexible como lo es la norma ELF.

En conclusión, la idea de un inglés «perfecto» ligado a la idea de pronunciación propuesta por los modelos ESL y EFL ya no puede ser parte de un mundo que busca lograr la comunicación en lugar de la corrección total o «nativa». Tanto gobiernos como docentes y estudiantes deberían comenzar a desarrollar un punto de vista diferente al respecto, ya que la idea del «inglés perfecto» ya no es un objetivo para el aprendizaje de idiomas, sino la comunicación misma. Por lo tanto, sería recomendable exponer a los estudiantes a otros tipos de acento más allá del BrE y el AmE.

#### 12.4. Acento, fonética, fonología e inteligibilidad: modelos

La fonética y la fonología podrían considerarse como el mayor problema en cualquier aula de inglés, ya que son tan controvertidas como las políticas de un país. Se ha dado mucha teoría con respecto a qué modelo se debe seguir al aprender cualquier idioma: el del NS, donde el acento es un enfoque principal para lograr una competencia «perfecta» o el del NNS que permite algún acento de la primera lengua (L1), al igual que permite la inteligibilidad.

Mucho se ha dicho acerca de si los modelos de pronunciación deben tomarse de un país del círculo interno como, por ejemplo, Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Sur África (Kachru, 1985); muchas escuelas en diferentes países, como Colombia, toman este modelo como una «trampa» para sus modelos de educación; es decir, en este país, la idea de tener un acento nativo perfecto sigue siendo una meta, pero este pensamiento es tan inalcanzable como parece, pues como afirman Baker y Murphy (2011, p. 36) aun como hablantes de inglés, somos quienes somos. Sería poco realista pensar que los profesores no nativos de habla inglesa podrían activar y desactivar intencionalmente estilos de habla alternativos a voluntad, dada la naturaleza increíblemente compleja tanto del uso del idioma como de la vida en las aulas de idiomas.

Un lenguaje es una identidad del yo, dejamos huellas de lo que somos cuando hablamos: nuestro acento, estilo, tono, entre otras características que, al no interferir en la inteligibilidad del mensaje, no deben ser consideradas como «incorrectas» o «correctas», sino como algo que sucede y existe. Pero una vez más, incluso si los profesores estuvieran listos para usar el acento NNS en clase, esto supondría un desafío tal como afirman Baker y Murphy (2011, p. 36): las entrevistas con ocho docentes revelaron que, aunque algunos preferían mantener su identidad, transferida de la L1 y reflejada en un acento inglés, la mayoría de los participantes percibían la posibilidad de adoptar las normas de pronunciación EIL (inglés como lengua internacional por sus siglas en inglés, también conocido como EFL) como poco probable e impracticable en su contexto educativo.

Como resultado, se podría afirmar que, cuando algunos hispanohablantes intentan aprender la pronunciación del inglés, el modelo utilizado cuando se les retroalimenta puede no ser el mejor para ser utilizado en sus contextos, lo que dificulta el posicionamiento de la pronunciación como algo importante; de nuevo, podría esta ser la razón principal de su fracaso al intentar lograr inteligibilidad. Cabe señalar que algunos sonidos en inglés no se consideran fundamentales para la comunicación, como afirma Mauranen (2018, p. 16) cuando dice que, en las conversaciones analizadas por Jenkins,



el dominio de estos sonidos demostró no ser crucial para la inteligibilidad, por lo que varias sustituciones, como /f, v/ o /s, z/ o /t, d/ para los sonidos 'th' están permitidos y, de hecho, también se encuentran en algunas variedades de hablantes nativos. Por lo tanto, los 'sonidos th' y la 'l oscura' se denominan 'non-core'.

### 12.5. El estudiante de inglés de habla hispana: el dilema del sonido y la acentuación

Uno de los problemas más comunes para los estudiantes de español que aprenden inglés es el uso de la longitud de las vocales, ya que, en español, aunque hay diptongos e incluso triptongos, la longitud de las vocales no es tan decisiva para el significado de una palabra como sí lo es en inglés, tal y como se afirma en Hişmanoğlu (2006), la longitud del sonido de la vocal juega un papel importante. Así que, es de extrañar que los estudiantes nativos de español lleguen a tener grandes dificultades para producir, o incluso, percibir los diversos sonidos vocálicos del inglés. Estos problemas específicos incluyen la incapacidad de distinguir los sonidos en palabras como *ship* vs *sheep*, *taught* vs *tot*, *fool* vs *full* o *cart* vs *cat* vs *cut*.

Para entender cómo se da este fenómeno, es importante entender el sistema de vocales en cada idioma, de modo que se pueda comparar si una vocal existe en el sistema de pronunciación de la otra, y si la conceptualización de un sonido es confundirse con otro. Para una mejor comprensión y claridad se analizará la Figura 16:

Figura 16. Spanish vs. English Vowel Chart [Vocales en español vs. inglés]



**Nota.** Tomado de Spanish vs English Vowel Chart [png], de Idahosa, 2017, (mimicmethod.com).

En primer lugar, es importante notar cuántas vocales tiene el español frente a cuántas tiene el inglés. Como se muestra en la Figura 16, el español tiene cinco, contra diez en inglés. Ahora bien, la mayoría de las vocales no comparten la misma posición dentro de la boca, ya que solo dos sonidos /i/ y /u/ son

los únicos que suenan igual en ambos idiomas. Por otro lado, las vocales /e/ frente a /ɛ/ están bastante cerca una de la otra porque ambas están abiertas en el medio.

En segundo lugar, el inglés tiene diferentes sonidos de la vocal *a* como: /ɒ/, /æ/, /ʌ/ y /ə/ mientras que el español tiene solo una /a/. Esto también crearía una gran confusión para los hispanohablantes en cuanto a entender los sonidos de *a* en palabras como: *watch* /ɒ/ (inglés británico), *cat* /æ/, *one* /ʌ/, y *again* /ə/; por lo tanto, todos estos terminarían pronunciándose como /a/ por un hispanohablante. Por un lado, en lo que se refiere a la inteligibilidad, el dominio de algunos sonidos no es una necesidad básica, como el sonido de *schwa* /ə/ (uno de los sonidos más importantes por dominar en inglés), de modo que algunos sonidos, aunque son el resultado de la transferencia del español al inglés, no resultan en un inconveniente en la comunicación (ver Tabla 8, apéndice 1), ya que, como lo establecen Kanellow; Munro y Derwing (2009, 2011, como se citó en Murphy, 2013, p. 259), la mayoría de los profesores de ESL/EFL se dan cuenta de que el control fonológico nativo es un objetivo innecesario siempre que los alumnos continúen progresando hacia niveles relevantes de inteligibilidad/comprendibilidad. Aunque los hispanohablantes —que no tienen sonidos débiles en las vocales— no dominen el sonido de *schwa* (considerada vocal débil en inglés) en palabras como *vitamin*, *petition*, *president*, entre muchas más, la inteligibilidad al producir el sonido de las palabras en una conversación no compromete la inteligibilidad del mensaje. Por el contrario, los sonidos como /ʌ/ y /æ/ pueden dar como resultado un mensaje ininteligible, ya que los hispanohablantes pueden decir *cat* and *cut* usando el sonido de /a/ en ambas palabras (transferencia de sonidos relacionados con la ortografía en lugar del concepto de la palabra).

En tercer lugar, algunos sonidos pueden resultar más difíciles para los hispanohablantes, visto que no existe uno en su sistema fonético, el sonido /i:/ vs /i/. Por consiguiente, un hablante de español puede transferir un sonido de vocal larga como el que se encuentra en oveja /f*i*:p/ al que se encuentra en *ship* /f*i*p/ o *bit* /b*i*t/ y *beat* /b*i*:t/ lo que resulta en una interferencia del mensaje, a causa de que el sistema de sonido en el español proporciona solo el sonido largo y no el corto.

Como resultado del análisis inicial de datos, muchos sonidos pueden resultar confusos para los hispanohablantes al intentar compararlos con su sistema lingüístico, aunque el resultado de la transferencia (ya sea positivo o negativo) no debe considerarse perjudicial para inteligibilidad, sino como parte del acento, pues muchas palabras se pronuncian de manera diferente entre los hablantes nativos de inglés, por ejemplo, escocés, australiano, neozelandés, entre otros en el círculo interno y no se consideran errores, incluso cuando la inteligibilidad está comprometida.

Otro tema para considerar, es que el español, aunque es una lengua acentuada, no depende tanto como el inglés a la hora de acentuar el núcleo de una oración para mantener el significado de la idea; en palabras de Zielinski (2015, p. 398), se acentúa una palabra (en inglés), en particular en un enunciado, con la intención de señalar un significado. En otras palabras, no importa si el aprendiz de inglés posee una articulación de palabras similar a la nativa, si el hablante no logra comprender la intención de habla

detrás del acento de una palabra, el mensaje no será inteligible; como afirma Gilbert (2008, p. 7) cuando da el siguiente ejemplo de la película *The Conversation*, de Francis Ford Coppola: el detective cree haber escuchado a la hermosa joven esposa decirle a su amante: «*If my husband finds out, he'll KILL us!*» [si mi marido se da cuenta, nos matará]. El detective está tan preocupado por la seguridad de la joven, por su marido celoso, que malinterpreta el comentario. Pero más tarde, después de que se descubre el cadáver del esposo y se ve una pequeña sonrisa en el rostro de la esposa, el detective se da cuenta de que no entendió el énfasis. Lo que en realidad había dicho era, «*if my husband finds out, HE'LL kill US*» [si mi marido se da cuenta, él es quien nos matará a nosotros].

El ejemplo muestra cómo el acento principal de una palabra dentro de una oración puede cambiar el significado completo de esta; por lo tanto, los hispanohablantes deben ser conscientes de la importancia de esta, de modo que tal acento podría cambiar según las intenciones de significado del hablante, ya que el español no depende tanto del acento nuclear como el inglés. Es importante tener en cuenta este tipo de enseñanza en el aula porque, como afirman Walker y Zoghbor (2015, p. 441), el acento de una palabra fuera de lugar tiene un efecto correspondiente en el estrés nuclear, y el estrés nuclear fuera de lugar tiene un efecto grave en la inteligibilidad del inglés como lengua franca. Por lo tanto, es importante reconocer el factor de transferencia de la acentuación del español al inglés (Tabla 8).

Tabla 8. Apéndices

Table 24.2 Pronunciation targets for teaching EFL an ELF (from Zoghbor 2011a, modified from Jenkins 2005).

#	A	B	C	D
	Aspects of pronunciation	EFL targets	Impact on ELF intelligibility	ELF targets
1	The constant inventory	All sounds	✓ but not all	All sounds except /ə/ and /ð/ and the allophone /t/
		RP nonrhotic /r/	Not clear	Rhotic /r/ preferred
		GA rhotic /r/		
		RP intervocalic [t]	Not clear	Intervocalic [t] preferred
		GA intervocalic /r/		
2	Phonetic requirements	Rarely specified	✓ but not all	Aspiration after /p/, /t/, and /k/. Appropriate vowel length before fortis/lenis consonants.
3	Consonant clusters	All word positions	✓ but not all	Word initially, word medially
4	Vowel quantity	Long-short contrast	✓	Long-short contrast
5	Vowel quality	Close to RP or GA	X	Consistent L2 regional qualities acceptable
6	Weak forms	Important		Unhelpful to intelligibility
7	Other features of connected speech	Important	X	Inconsequential or unhelpful
8	Stress-timed rhythm	Important	X	Inconsequential
9	Word stress	Important	X	Unnessesary / can reduce flexibility
10	Nuclear (tonic) stress	Important	✓	Important
11	Pitch movement	Important	X	Inconsequential

Nota. Tomado de *The Pronunciation of English as a Lingua Franca* (p. 439), de Walker, R. y Zoghbor, W., 2015, *The Handbook of English pronunciation*, Oxford Handbooks for Language Teachers Series.

En conclusión, la motivación que se pueda generar en el aprendizaje del inglés está ligada tanto a los aspectos administrativos, tales como la cantidad de personas en un salón, al igual que a los aspectos metodológicos, tales como el constante acompañamiento de los estudiantes por parte del docente y las oportunidades para la práctica del idioma que se puedan suscitar durante la clase.

La identidad del estudiante también es un factor importante para tener en cuenta en la generación de motivación en el aprendizaje del inglés, pues el uso de modelos nativos puede generar un conflicto en las aspiraciones de aprendizaje del estudiante, ya que el no alcanzar dichos modelos (BrE o AmE) puede generar una desmotivación y sentimiento de vergüenza al percibir que no se logra una pronunciación exacta a la escuchada.

Es indispensable, entonces, entender que hoy en día existen diferentes modelos de pronunciación; que el propósito principal de una lengua es la comunicación legible y comprensible que permita el desarrollo de una competencia comunicativa efectiva entre los hablantes nativos y no nativos; que las dificultades fonéticas y fonológicas de los estudiantes varían de acuerdo con su lengua nativa, y que el inglés hablado es una herramienta para la comunicación, indistintamente de la « semejanza » en producción a un modelo nativo.

## REFERENCIAS

- Baker, W. (2009). The cultures of English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 43(4), 567-592. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00187.x>
- Baker, A. y Murphy, J. (2011). Knowledge base of pronunciation teaching: Staking out the territory. *TESL Canada Journal*, 28(2), 29-50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1071>
- Coskun, A. (2011). Future English Teachers' Attitudes towards EIL Pronunciation. *Online Submission*, 6(2), 46-68. <https://eric.ed.gov/?id=ED527146>
- EF. (30 de enero de 2020). *EF Education*. <https://www.englishfirst.com/esl-jobs/teacher-qualifications-china/>
- Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). British Council.
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation. Using the Prosody Pyramid*. Cambridge University Press.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of language and linguistic studies*, 2(1), 101-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9923/122840>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-285). Penguin Books.
- Islam, M. R. (2019). Classroom management for teaching english at tertiary colleges in Bangladesh: Challenges and solutions. *Global Journal of Human Social Science: Linguistic & Education*, 19(4), 5-17. [https://globaljournals.org/GJHSS\\_Volume19/2-Classroom-Management-for-Teaching.pdf](https://globaljournals.org/GJHSS_Volume19/2-Classroom-Management-for-Teaching.pdf)
- Kelch, K. y Santana-Williamson, E. (2002). ESL students' attitudes toward native and non-native speaking instructors' accents. *CATESOL journal*, 14(1), 57-72. [http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ14\\_kelch.pdf](http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ14_kelch.pdf)

- Kirkpatrick, A. (2010). English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT. *Language Teaching*, 44(2), 212-224. <https://doi.org/10.1017/s0261444810000145>
- Kachru, B. B. (1985). The bilinguals' creativity. *Annual review of applied linguistics*, 6, 20-33.
- Mauranen, A. (2018). Second language acquisition, world Englishes, and English as a lingua franca (ELF). *World Englishes*, 37(1), 106-119. <https://doi.org/10.1111/weng.12306>
- Murphy, J. M. (2014). Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. *System*, 42, 258-269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.007>
- Oxford University Press. (30 de enero de 2020). *Oxford English Dictionary*. Recuperado de <https://public.oed.com/how-to-use-the-oed/key-to-pronunciation/pronunciations-for-world-englishes/>
- Raihan, N. y Deterding, D. (2017). The fallacy of standard English. En O. Kang, R. I. Thomson, J. M. Murphy (eds.), *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation* (pp. 203-217). Routledge.
- Seidlhofer, B. (2003). A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'? Council of Europe. <https://rm.coe.int/a-concept-of-international-english-and-related-issues-from-real-englis/168088782f>
- Sung, C. C. M. (2013). English as a lingua franca and its implications for English language teaching. *JALT journal*, 35(2), 177-194. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj35.2-art2.pdf>
- Amua-Sekyi, E. T. y Nti, S. K. (2015). Factors affecting students' performance in English at colleges of education in Ghana. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 3(10), 29-44. <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/bitstream/handle/123456789/7641/Factors%20Affecting%20Students%E2%80%99%20Performance%20in%20English%20At%20Colleges%20of%20Education%20in%20Ghana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ur, P. (2009). English as a lingua franca and some implications for English teachers. *Plenary handouts*, 1-7. [https://www.tesol-france.org/uploaded\\_files/files/Coll09-Ur\\_Plenary\\_Handouts.pdf](https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-Ur_Plenary_Handouts.pdf)
- Walker, R. y Zoghbor, W. (2015). The Pronunciation of English as a Lingua Franca. En M. Reed y J. M. Levis (eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 433-453). Oxford Handbooks for Language Teachers Series. <https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch24>
- Zielinski, B. (2015). The Segmental/Suprasegmental Debate. En M. Reed y J. M. Levis (eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 397-412). Oxford Handbooks for Language Teachers Series. <https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch22>

AUTORES

**GERZON YAIR CALLE ÁLVAREZ**

gerzon.calle@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

Licenciado en Español y Literatura, magíster en Educación y doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Ha acompañado la producción académica de tesis de pregrado y maestría. Profesor e investigador de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Áreas de investigación relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación; Didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación; Educación superior en la sociedad del conocimiento.

**CLEMENCIA TORO ESPINOSA**

cleto.clemencia@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8127-5836>

Licenciada en Ciencias de la Educación (Historia y Filosofía). Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares, y en Administración de la Informática Educativa; magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Profesora e investigadora de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington.

**DELIO DAVID ARANGO NAVARRO**

delio.arango@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-0012-7143>

Licenciado en Filosofía y Letras, especialista en Literatura, magíster en Literatura. Docente de tiempo completo de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Integrante del Grupo Interdisciplinario en Estudios Sociohumanísticos y Educativos de la misma universidad.

**DIEGO ALEJANDRO OCAMPO ZAPATA**

diego.ocampo@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-5286-0964>

Licenciado en Geografía e Historia, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas en Investigación Social, de la Universidad de Antioquia, y magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Profesor de la Dirección de Humanidades e integrante del Grupo Interdisciplinario en Estudios Sociohumanísticos y Educativos de la Corporación Universitaria Remington. Áreas de investigación relacionadas con la educación superior en la sociedad del conocimiento y estudios sociohumanísticos: derechos humanos y nuevas ciudadanías.

**EDWIN ALBERTO ZULUAGA ARIAS**

edwin.zuluaga@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5961-7118>

Profesional en Negocios Internacionales y actualmente estudia la especialización en Gerencia de Procesos de Calidad e Innovación en la Universidad EAN. Es docente auxiliar de Inglés de la Dirección de Internacionalización, Lenguas y Culturas Extranjeras en la Corporación Universitaria Remington, Medellín.

**FERNANDO ANTONIO ZAPATA MURIEL**

fernando.zapata@uniremington.edu.co  
<http://orcid.org/0000-0002-4225-6384>

Licenciado (2004), magíster (2004) y doctor en Teología (2014), doble titulación Canónica y Civil (UPB - Medellín), psicólogo (USB, Medellín, 2001) y magíster en psicología (USB, Medellín, 2010). Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Remington y docente de cátedra en la Corporación Universitaria Lasallista. También es integrante del Grupo Interdisciplinario en Estudios Sociohumanísticos y Educativos, de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington.

**GLORIA CECILIA QUINTERO GARCÍA**

gloria.quintero@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-6225-9091>

Psicóloga, especialista en Gestión del Talento Humano, candidata a magíster en Psicología de la Salud. Docente y consejera académica de la Dirección de Humanidades, de la Corporación Universitaria Remington.

**GONZALO CALLE VÉLEZ**

gcallecontacto@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9437-0998>

Licenciado en inglés y español, candidato a magíster en lingüística aplicada de la Universidad del Atlántico, España y Master's in English Teaching de la Universidad UNINI, México. Es docente de la Universidad EIA y asesor académico para Richmond / Santillana. Fue coordinador del centro de idiomas por tres años en la Universidad EIA, acompañó proyectos liderados por el British Council junto a la SED de Bogotá y Sapiencia, Medellín; diseñador curricular de inglés y asesor académico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Actualmente, investiga la adquisición de la fonética en inglés como lengua extranjera en hispanohablantes.

**HÉCTOR MAURICIO MAZO ÁLVAREZ**

hector.mazo@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-5096-6618>

Licenciado en Filosofía y Letras, profesional en Psicología, magíster en Ética y doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, con producción académica en las áreas de ética, bioética y salud; asesor de trabajos de grado de programas de pregrado y posgrado; docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Corporación Universitaria Remington; docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad Pontificia Bolivariana; miembro del Grupo de Investigación en Cuidado de la Universidad Pontificia Bolivariana; miembro de comités de ética de la investigación en la ciudad de Medellín.



### **JUAN JACOBO AGUDELO GALEANO**

juan.agudelo@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-8480-9752>

Psicólogo, historiador, especialista en Gobierno Municipal y magíster en Estudios Políticos. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Manizales y estudiante del programa de Economía de la Universidad de Manizales. Docente-investigador del Grupo Interdisciplinario en Estudios Sociohumanísticos y Educativos de la Corporación Universitaria Remington. Áreas de investigación relacionadas con la democracia, la política, especialmente lo relacionado con el género y la defensa de los derechos humanos de las mujeres.

### **MARÍA MERCEDES VILLAMIL GALLEGO**

maría.villamil@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-4641-9504>

Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia, magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ha trabajado en diversas instituciones sociales como Comfama, Hogares Claret, Simpad y Sistema de Atención al habitante de Calle adulto. Perteneció al Grupo de Investigación en Neurociencias y Envejecimiento (GISAM) de la Corporación Universitaria Remington, de donde se derivaron diversas publicaciones. Escribió el libro *El sentido de la vida en la obra de Miguel de Unamuno*. Actualmente es docente en la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington.

### **MARITZA GARCÍA TORO**

maritza.garcia@uniremington.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-9190-670X>

Psicóloga de la Universidad de Antioquia, magíster en Investigación en Discapacidad y doctora en Psicología de la Universidad de Salamanca (España). Se ha desempeñado como psicóloga clínica y como asesora psicopedagógica. Es experta en atención a población con discapacidad en entornos educativos y de rehabilitación. Actualmente, es docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y

de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Corporación Universitaria Remington. Es miembro del Grupo de Investigación en Neurociencias y Envejecimiento (GISAM) y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

### **REINER CASTELLANOS MENESES**

renier.castellanos@uniremington.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9234-4414>

Licenciado en Historia y Filosofía de la Universidad de Antioquia y doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente-investigador en los campos de las Ciencias Sociales y Humanas, Pedagogía y Metodologías de la Investigación. Actualmente, es docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Corporación Universitaria Remington.

### **ROBERTO CARLOS GUEVARA CALUME**

roberto.guevaraca@amigo.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0002-784X>

Ingeniero de sistemas de la Universidad San Buenaventura, Medellín, especialista en Redes Corporativas e Integración de Tecnologías, magíster en Automatización y Control Industrial, doctor en Proyectos. Docente investigador de la Facultad de Ingenierías y Arquitectura, Universidad Católica Luis Amigó Medellín.

### **YOLFARIS NAIDIT FUERTES ARROYO**

yolfaris.fuertes@uniremington.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6627-3795>

Ingeniera de sistemas de la Corporación Universitaria Remington, Medellín; magíster en Educación con énfasis en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Tecnológico de Monterrey, México y de la Universidad Minuto de Dios, Colombia (doble titulación); candidata a doctora en Proyectos de la Universidad Iberoamericana de México; docente investigadora de la Corporación Universitaria Remington, Medellín, Colombia.

**Reflexiones sobre las competencias transversales en la educación superior**

Este libro se terminó de editar en el Fondo Editorial Remington en mayo de 2023

La formación de los profesionales que requiere la sociedad implica la adquisición de saberes disciplinares, al mismo tiempo que el desarrollo de competencias transversales que estén orientadas a las dimensiones humanas, sociales, políticas, culturales y científicas; lo que permite comprender que en cualquier nivel educativo la formación es un proceso integral, que supera la adquisición de conceptos, y se orienta a la perspectiva amplia y compleja del sujeto. Además, se reafirma que la escuela tiene una responsabilidad en la transformación de las sociedades, pero, es desde el sujeto y sus interacciones con el entorno que el aprendizaje se da a lo largo de la vida. Por ello, el presente libro se centra en las reflexiones y las discusiones sobre las competencias de lectura, escritura, lengua extranjera, razonamiento cuantitativo, investigación, ciudadanas, comportamentales en la educación superior; además, de la formación del pensador crítico como responsabilidad social de la universidad.

