



---

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA  
COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y  
APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE LÓGICA:  
UNA APUESTA POR EL PROFESOR MEDIADOR**

---



***JAVIER ORLANDO AGUIRRE ROMÁN***

***DIR. MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT***

***UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA  
DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS  
BUCARAMANGA  
2008***

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA  
COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y  
APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE LÓGICA:  
UNA APUESTA POR EL PROFESOR MEDIADOR**

**JAVIER ORLANDO AGUIRRE ROMÁN**

*Filósofo*

*Monografía elaborada  
como requisito parcial  
para optar al título  
Especialista en Docencia Universitaria*

*Directora: Martha Vitalia Corredor Montagut.  
Doctora Ingeniera en Telecomunicaciones*

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA  
DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS  
BUCARAMANGA**

**2008**

# RESUMEN

**TÍTULO: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE LÓGICA: UNA APUESTA POR EL PROFESOR MEDIADOR\***

**AUTOR: JAVIER ORLANDO AGUIRRE ROMÁN\*\***

**CONCEPTOS CLAVES:** Lógica, Universidad, Formación Integral, Competencias, Mediación, Lectura, Escritura,

Al interior de los pasillos universitarios suele escucharse, de parte de los profesores, el siguiente comentario: “el problema con los estudiantes es que sencillamente no saben leer ni escribir”. Afirmación de la cual se pretende derivar gran parte de los problemas de enseñanza y aprendizaje presentes en las universidades.

Esa observación ha sido estudiada empíricamente por algunas investigaciones recientes que han buscado diagnosticar el estado de las habilidades de comprensión lectora y de producción de textos con las que cuentan los estudiantes universitarios. Investigaciones que han comprobado que se trata de una realidad realmente preocupante. Las consecuencias de esto se ven reflejadas no sólo en un deficiente desarrollo de todas las competencias profesionales, sino también en una deficiente formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Este trabajo pretende realizar, en última instancia, un aporte en la solución de esa problemática, la cual se ha visto presente en la asignatura de Lógica ofrecida por la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander. La monografía se encuentra dividida en tres capítulos. En el primero se describen los principales problemas de aprendizaje y enseñanza que se han detectado en la mencionada asignatura. En el segundo, se presentan algunas reflexiones sobre lo que es la universidad, sus funciones y retos, así como acerca del tipo de formación que en ella se busca y el rol que debe asumir el profesor. Finalmente, en el tercer capítulo, además de profundizar en las implicaciones que tiene tal rol, se presenta una conceptualización, desde la Filosofía y la Pedagogía, de lo que significa el acto de leer. Esto pues, la propuesta de esta monografía consiste en la elaboración de un modelo de estrategia de lectura y escritura con miras a ser aplicado en la asignatura de Lógica.

---

\* Monografía

\*\* Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialización en Docencia Universitaria. Martha Vitalia Corredor Montagut

## **SUMMARY**

**TITLE: HE DEVELOPMENT OF THE READING COMPETENCE AS AN EDUCATION STRATEGY OF THE LOGIC SUBJET: A BET BY THE MEDIATING PROFESSOR\***

**AUTHOR: JAVIER ORLANDO AGUIRRE ROMÁN\*\***

**KEY CONCEPTS:** Logic, University, Integral Formation, Competences, Mediation, Reading, Writing.

To the interior of the university corridors usually it is listened to, from the professors, the following commentary: “the problem with the students is that simply they do not know how to read nor to write”. Affirmation from great part of the problems of present education and learning in the universities are inferred.

That observation has been studied empirically by some recent investigations that have looked for to diagnose the state of the abilities of reading understanding and of text production on which the university students count. Investigations that have verified that is a really worrisome reality. The consequences of this are reflected not only in a deficient development of all the professional competences, but also in a deficient formation of critical and reflective citizens.

This work tries to make, in last instance, a contribution in the solution of that problematic, which has been present in the subject of Logic offered by the School of Philosophy of the Universidad Industrial of Santander. The text is divided in three chapters. In the first one, the main problems of learning and education are described as they have been detected in the mentioned subject. In the second, some reflections are presented about the university, its functions and challenges, as well as about the type of formation that is looked for and the roll that be must assumed by the professors. Finally, in the third chapter, besides to deepen in the implications that such roll has, a conceptualization is constructed, from the Philosophy and the Pedagogy, about the meaning of the act of reading. Indeed, the proposal of this monograph consists in the elaboration of a model of strategy of reading and writing to be applied in the subject of Logic

---

\* Monography

\*\* Center for the Development of the teaching – CEDEDUIS. Industrial University of Santander. Specialization in University Teaching. Martha Vitalia Corredor Montagut

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco muy especialmente a mi Directora de Monografía, la Profesora Martha Vitalia Corredor Montagut, una gran profesional pero, sobre todo, una maravillosa persona.

Todos mis agradecimientos también a mis compañeros de Especialización, con quienes, ante todo, siempre “aprendimos con alegría”...sobre todo cuando “se descuidaron”...

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	10
1. Problemas de aprendizaje y enseñanza de la asignatura Lógica en la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander.....	13
2. La universidad y la formación integral: educación por competencias y mediación del profesor.....	29
2.1. La universidad: su esencia, sus modelos y sus retos. Hacia una formación que trascienda la simple transmisión de conocimientos.....	29
2.2. La formación integral en la universidad: apertura a un modelo basado en competencias.....	34
2.3. La educación por competencias: una construcción desde Aristóteles.....	40
2.3.1. Construcción del concepto de competencias a partir de las categorías de Aristóteles.....	43
2.4. El profesor como mediador.....	56
3. El desarrollo de la competencia lectora como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lógica.....	66
3.1. Implicaciones pedagógicas y didácticas de la mediación.....	68
3.2. Reconstrucción conceptual de la competencia lectora: fundamentos filosóficos y pedagógicos.....	87
3.2.1. La lectura desde la Filosofía.....	88

3.2.2. La lectura desde la Pedagogía.....	99
3.3. Una manera de utilizar la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje.....	121
4. Bibliografía.....	139

## INTRODUCCIÓN

La siguiente suele ser una queja bastante usual al interior del cuerpo profesoral de las universidades: “el problema con los estudiantes es que sencillamente no saben leer ni escribir”. Y de ahí se derivarían gran parte de los problemas de enseñanza y aprendizaje presentes en las universidades.

Difícilmente se podría afirmar que se trata de una queja infundada. Como lo reveló una investigación realizada recientemente en la Universidad Tecnológica de Pereira: “Nuestros estudiantes universitarios después de haber pasado por una escolaridad de por lo menos 12 años y de haber tenido la oportunidad de leer, durante miles de horas, diferentes textos (...) y, a pesar de que han asimilado mecanismos para leer y escribir, no son capaces de aprender leyendo ni son capaces de aprender a partir del texto escrito y esto está incidiendo no solamente en el bajo rendimiento académico de los estudiantes sino en las imposibilidades de simbolización del discurso argumentado”<sup>1</sup>. Las consecuencias de esto se ven no sólo reflejadas en un deficiente desarrollo de todas las competencias profesionales, sino también en una deficiente formación de ciudadanos críticos y reflexivos; formación para la cual, indudablemente, la lectura es un factor esencial.

Ante esta situación se podrían tomar dos actitudes. La primera de ellas consistiría simplemente en corroborar semestre tras semestre esa realidad, que, incluso, se va radicalizando y tal como lo aconseja una muy conocida expresión popular: “dejar así”. Y tomar, además, uno de dos caminos posibles: o bien, rebajar a tal punto las exigencias académicas para que todos, o al menos la gran mayoría de

---

<sup>1</sup> CISNEROS, Mireya. *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2005. P. 17



estudiantes incapaces de leer, aprueben las asignaturas (con lo que, por lo demás, se le estaría ayudando al Gobierno a combatir la deserción en las universidades), o bien, exigir estándares elevados en cuanto a la calidad del aprendizaje de los estudiantes y obrar en consecuencia una vez la tozuda realidad continúe evidenciando sus incapacidades; en otras palabras, convirtiéndose en un profesor – filtro al que más del 80% de los estudiantes le reprueban su asignatura.

La segunda actitud, mucho más acorde con todos los presupuestos teóricos sobre los que se basa la educación, el rol del profesor y la función de la universidad, consistiría en tratar de entender con mayor precisión la realidad que tanto se critica y, en virtud de tal conocimiento, intentar modificarla.

De un lado, esto implicaría ir mas allá de la simple afirmación “los estudiantes no saben leer ni escribir” para tratar de identificar, con base en estudios empíricos, qué significa exactamente esa proposición. En este sentido son absolutamente bienvenidas todas las investigaciones que busquen diagnosticar el estado de las habilidades de comprensión lectora y de producción de textos con las que cuentan los estudiantes universitarios, tanto al momento de ingresar a la Educación Superior como en su transcurso por ella. Investigaciones como la citada líneas atrás, realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira, deberían ser reproducidas en todas las universidades de Colombia.

De otro lado, y como complemento a lo anterior, es necesario que los profesores entendamos las complejidades del acto de la lectura y sus relaciones con el acto de la escritura. La competencia lectora no se agota en el simple reconocimiento semántico de las palabras que componen un texto; y el proceso de lectura no es

una actividad pasiva en donde simple y llanamente se recibe información de un texto y se almacena en un compartimiento especial llamado memoria.

Este trabajo pretende realizar un aporte en esa dirección. Para ello se ha dividido en tres capítulos. En el primero de ellos se describen los principales problemas de aprendizaje y enseñanza que se han detectado en la asignatura Lógica ofrecida por la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander. Para una mejor contextualización de la situación problema se ha descrito también, en este primer capítulo, los principales objetivos que tiene la carrera de Filosofía, así como las competencias que se buscan desarrollar con la mencionada asignatura y el enfoque que se tiene de ésta. En el segundo capítulo se empieza a delinear una propuesta de solución para tales problemas. Para ello, se presentan una serie de reflexiones sobre lo que es la universidad, las funciones y los retos que tiene ante las características actuales de la sociedad. Igualmente, se analiza el tipo de formación al que le deben apuntar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la universidad y, sobre la base de todo lo anterior, se señala el rol que debe asumir el Profesor ante los retos generales de la universidad y los particulares de la situación problemática descrita en el capítulo anterior. Finalmente, en el tercer capítulo se profundiza en las implicaciones que tiene tal rol que, como se verá, permiten fundamentar gran parte de la propuesta concreta con la que se busca solucionar los problemas de aprendizaje descritos en el capítulo primero. Propuesta que tiene que ver específicamente con el desarrollo de la competencia lectora. Por ello, en este último capítulo se presenta una conceptualización, desde la Filosofía y la Pedagogía, de lo que significa el acto de leer. Concluye este capítulo, y con él la monografía, con la elaboración de una propuesta de aplicación de la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje con miras a ser aplicada en la asignatura de Lógica.

## **1. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA LÓGICA EN LA ESCUELA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

De acuerdo con la información institucional de la Escuela de Filosofía el principal objetivo del programa es capacitar al estudiante para la lecto-escritura de textos filosóficos, base de la investigación. Esto es así por la estrecha relación que se tiene con la Misión de la Universidad, según la cual se busca formar personas y profesionales “con amplio espíritu ético, crítico e investigativo abiertos a la universalidad de la cultura y a la comunicación interdisciplinaria”<sup>2</sup>. Para esto, la Escuela de Filosofía tiene como misión la formación de personas y profesionales “capaces de constituir sentidos de realidad, a través de la reflexión, la argumentación, la responsabilidad y el sentido de autonomía. Capaces, por tanto, de reflexionar críticamente sobre su entorno, para fomentar actitudes y posibilidades de cambio y producir conocimientos acordes con tales propósitos”<sup>3</sup>. Lo cual no sería posible, en nuestro contexto actual, sin el desarrollo apropiado de competencias de lecto-escritura en los estudiantes.

En definitiva, la carrera de filosofía busca formar personas críticas, analíticas y con gran capacidad para comprender los problemas, las ideas y los conceptos filosóficos, de cara a la producción cualificada de textos analíticos y argumentativos de orden filosófico.

---

<sup>2</sup> PROYECTO DE CREACIÓN DE LA ESCUELA DE FILOSOFÍA P. 1.

<sup>3</sup> *Ibíd.*

En virtud de esto, el perfil de ingreso del estudiante de la carrera está determinado por las siguientes cualidades:

- Un *pathos* filosófico.
- Actitud académica interdisciplinaria.
- Capacidades analíticas y reflexivas.
- Vocación por la lectura.
- Espíritu investigativo.
- Sentido de creatividad.

Todas las anteriores cualidades, que se encuentran íntimamente interrelacionadas, delinear desde un inicio el principal objetivo de la carrera, cual es la formación de investigadores en el área de la filosofía, amén de su interés de formar profesionales con capacidades para producir textos filosóficos de alto nivel académico en los que se evidencien un manejo adecuado de las fuentes, una capacidad para exponer con sentido crítico las ideas y una escritura coherente y cohesiva en el orden de lo discursivo. Es decir, filósofos capaces de interpretar el mundo en el ánimo de dilucidar problemas y sortear conjeturas<sup>4</sup>.

Por otro lado, se espera que con la participación del estudiante en las diversas experiencias curriculares, el egresado de la carrera de Filosofía se destaque por:

- La producción de textos filosóficos.
- El sentido de identidad con su Universidad y compromiso con el país.
- El sentido de responsabilidad inherente al *ethos* universitario.

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*

- La reflexión sobre los problemas del país y de su entorno social, así como la participación en la solución de los mismos.
- Un buen nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas y conciencia de su misión pedagógica.
- La asunción de su vocación con la conciencia de que la Filosofía es un proceso de autoformación continua que debe ser despertado en los demás.

Todo lo anterior le debería, especialmente, permitir al egresado de la carrera de Filosofía realizar investigaciones filosóficas y desempeñarse como docente de Filosofía. Lo primero implica no sólo el estudio crítico de los textos propios de la tradición filosófica, sino también la adquisición de las competencias metodológicas requeridas para la producción de los mismos. Por su parte, lo segundo se sustenta en la idea bien conocida, aunque de no tan fácil aplicación, de que no se puede enseñar filosofía sino enseñar a filosofar.

Como se ve, el programa de filosofía privilegia el desarrollo de competencias comunicativas, la argumentación, el análisis y la crítica. Se incluyen dentro de las competencias comunicativas la apropiación de un segundo idioma (por lo general el inglés), la lectura y la escritura, y dentro de la argumentación el uso de técnicas argumentativas para la elaboración de ensayos es también uno de los logros a seguir. Para el análisis y la crítica se privilegia la confrontación de la información, la claridad conceptual y la apertura al debate<sup>5</sup>.

Ahora bien, en virtud del desarrollo continuo de las habilidades comunicativas, su sentido crítico y reflexivo, y su conciencia del compromiso que tiene con la sociedad, el egresado de Filosofía de la UIS podría desempeñarse, entre otras, en

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*

la áreas del periodismo, la investigación política y social, la consultoría, la bioética, la ética empresarial y en el campo editorial.

Con la asignatura de Lógica, programada en el primer semestre del plan de estudios de la carrera de Filosofía, con una intensidad horaria de cuatro horas semanales presenciales, se busca, desde un inicio, hacer posible todo lo anterior. Esto, especialmente, por la forma como se concibe a la Lógica en la Escuela; como se señalará más adelante.

La asignatura de Lógica es un curso obligatorio que tienen todas las carreras de Filosofía del mundo; en muchos casos, incluso, llegan a programarse tres y cuatro cursos obligatorios de la misma<sup>6</sup>. Esto pues, desde Aristóteles, la Lógica ha sido considerada como la más adecuada propedéutica a la Filosofía.

En el caso de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander tan sólo se cuenta con un curso de Lógica, que, por ende, se desarrolla más como una “Introducción a la Lógica”. Ahora bien, la concepción que se tiene de la Lógica en esta Escuela se desarrolla desde tres puntos de vista, diferenciables pero íntimamente relacionados, a saber: como sistema formal, como propedéutica y como retórica. Como sistema formal, la lógica es la aplicación de reglas, leyes, métodos y procedimientos que se utilizan para examinar un razonamiento y

---

<sup>6</sup> Con respecto a las carreras de Filosofía en Colombia se encontró lo siguiente: en el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia se deben realizar cuatro cursos de Lógica (<http://www.humanas.unal.edu.co/filosofia/pregrado.htm>); en el Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle se deben aprobar dos cursos de Lógica y uno de Teoría de la Argumentación (<http://filosofia.univalle.edu.co/profesional.htm>); en el Departamento de Filosofía de la Universidad de los Andes se deben realizar dos cursos de Lógica ([http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo\\_General\\_2006/Facultades/Facultad\\_Ciencias\\_Sociales/Departamento\\_Filosofia/Filosofia/plan\\_de\\_estudios.php](http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo_General_2006/Facultades/Facultad_Ciencias_Sociales/Departamento_Filosofia/Filosofia/plan_de_estudios.php)). Sin embargo, tanto en la carrera de Filosofía de la Universidad Javeriana ([http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/programas\\_c1.html](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/programas_c1.html)) como en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia ([http://institutodefilosofia.udea.edu.co/prog\\_acad/pregrado/filosofia/plan\\_fil.htm](http://institutodefilosofia.udea.edu.co/prog_acad/pregrado/filosofia/plan_fil.htm)) los cursos de Lógica obligatorios se reducen a uno.

determinar si es correcto o incorrecto, válido o inválido. La validez o la invalidez, por lo tanto, se predicen de los razonamientos, también llamados argumentos. Así, dependiendo del caso, podemos decir que un razonamiento es correcto, es decir, válido, o afirmar que es incorrecto, esto es, inválido. No siempre resulta fácil llegar a precisar en qué casos un argumento es lo uno o lo otro, y de ahí la importancia del estudio de la lógica, pues ella nos enseña ciertos procedimientos que nos permiten distinguir los buenos de los malos razonamientos.

Como propedéutica, la lógica es una herramienta que nos enseña a usar correctamente nuestros argumentos; a detectar nuestros propios errores lógicos y a percatarnos de los casos en que nuestro interlocutor está argumentando de manera incorrecta. También como propedéutica, la lógica nos permite analizar con más detenimiento los argumentos que nos presentan los filósofos y a asumir nuestros puntos de vista con más decisión, empeño y seguridad. La lógica es igualmente una herramienta que nos permite mejores condiciones de vida social con los demás, pues aprendemos con ella a destacar los puntos importantes de una discusión, a no apresurar nuestras tesis allí donde todavía no tenemos buenas razones, a omitir falacias, y hasta a diferenciar que una cosa son las discusiones centradas en argumentos y otra muy diferente los ataques personales a nuestros interlocutores.

Finalmente, como retórica o teoría de la argumentación, la lógica es el estudio de las técnicas argumentativas empleadas por un orador frente a su auditorio. En otras palabras, la lógica describe los procedimientos que se siguen en la presentación de un discurso, a través de los cuales un orador busca la persuasión de su auditorio, es decir, la adhesión a las tesis que se le presentan. En este sentido, la lógica examina las distintas clases de discursos que se dirigen a un

auditorio, especialmente los discursos del ámbito político, jurídico, ético y filosófico. Ámbitos que, de alguna u otra forma, constituyen gran parte de nuestra vida en sociedad.

Por todo lo anterior, se ha considerado que las competencias básicas que la asignatura de Lógica debería propender por desarrollar son las siguientes:

#### **A) COMPETENCIAS COGNITIVAS**

- **CONSTRUIR un concepto técnico – filosófico de la Lógica basado en una mirada tripartita de la misma: como propedéutica, como razonamiento formal y como retórica.**

Para esto el estudiante debería cumplir los siguientes logros:

- RECONOCER los usos de la palabra “lógica” en los contextos no filosóficos.
- DISTINGUIR el uso filosófico de la palabra “lógica” de los usos no filosóficos de la misma.
- CONSTRUIR el concepto filosófico de “lógica como propedéutica”
- CONSTRUIR el concepto filosófico de “lógica como razonamiento formal”.
- CONSTRUIR el concepto filosófico de “lógica como retórica”.
- DISTINGUIR y RELACIONAR los tres conceptos anteriores.
  
- **APLICAR los principales elementos de la lógica en la lectura y escritura de un texto filosófico**

Para esto el estudiante debería cumplir los siguientes logros:

- IDENTIFICAR en un texto filosófico la conclusión y las premisas del mismo



- CONSTRUIR un texto filosófico en donde se distingan las premisas usadas para apoyar la conclusión del mismo.
- ANALIZAR CRÍTICAMENTE las inferencias realizadas en distintos textos filosóficos por autores trabajados en clase.
- RECONOCER las inferencias realizadas en los textos de su propia autoría.
  
- **APLICAR los principales elementos de la lógica en la lectura de textos que, desde alguna perspectiva, hagan referencia a la realidad socio – política del país.**

Para esto el estudiante debería cumplir los siguientes logros:

- IDENTIFICAR en los textos trabajados la conclusión y las premisas.
- RECONOCER en los textos trabajados las distintas técnicas argumentativas usadas.
- ANALIZAR CRÍTICAMENTE la argumentación desarrollada en los textos trabajados.

## **B) COMPETENCIAS ACTITUDINALES**

- **PARTICIPAR activamente en las distintas actividades que se realicen a lo largo del curso.**

Para esto el estudiante debería cumplir los siguientes logros:

- ASISTIR con puntualidad al mínimo de sesiones por asignatura requerido por los reglamentos de la Universidad.
- CUMPLIR los distintos roles que se le asignen en los trabajos en grupo realizados a lo largo del curso.

- PREGUNTAR los conceptos e ideas trabajados en clase en los que tenga dudas.

### **C) COMPETENCIAS AXIOLÓGICAS**

**- RESPETAR Y ESFORZARSE POR ENTENDER los puntos de vista de sus compañeros expuestos en los debates realizados a lo largo del curso.**

- LLEVAR A CABO las discusiones en donde se confronten distintos puntos de vista, opuestos al suyo, sin caer en el recurso al insulto o al menosprecio por los demás.

Ahora bien, todo lo anterior describe justamente el terreno del “deber ser”; el propio, de alguna u otra forma, de la Filosofía. Sin embargo, la realidad aporta otros datos.

En efecto, desde sus inicios, la asignatura de Lógica de la Escuela de Filosofía en la Universidad Industrial de Santander ha presentado elevados índices de pérdida: alrededor del 60% de los estudiantes no logra aprobar la asignatura. Además, existen varios casos de estudiantes que pierden la materia una segunda y tercera vez. Sin embargo, es justo decir también que, junto con estos estudiantes, a lo largo del tiempo también se han visto casos de muchos otros que han tenido un desempeño realmente brillante en la asignatura de Lógica. Con esto se quiere indicar que la relación de los estudiantes con la asignatura posee una gran cantidad de aristas y matices que se deben tener en cuenta al momento de emitir cualquier juicio de valor.

Ahora bien, lo anterior no obsta para que el autor de estas líneas no pueda realizar ciertas generalizaciones fruto de una relación con la enseñanza de esta asignatura

en la Escuela de Filosofía por más de 5 años (3 de ellos como Auxiliar Docente y 2 como Profesor).

En general podríamos agrupar en dos categorías los principales problemas que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lógica. Eso sí, con la salvedad de que se trata de dos categorías íntimamente interrelacionadas.

### **a) Aspectos Motivacionales**

En esta primera categoría se han podido identificar, a su vez, dos problemas generales: - una insuficiente motivación por estudiar la carrera de Filosofía y – una generalizada falta de asunción del rol necesariamente activo del estudiante universitario.

Sobre lo primero, es necesario indicar que hay un número importante de estudiantes que están matriculados en la carrera de Filosofía como segunda opción; esto quiere decir que terminaron estudiando Filosofía por no haber podido ingresar, debido a su bajo puntaje en el ICFES, a la verdadera carrera de sus preferencias. Ahora bien, debe señalarse que esta situación no es sólo característica de nuestra carrera, pues es un hecho generalizado el que una gran cantidad de los estudiantes que ingresan a la universidad no se encuentran realmente haciendo lo que desean hacer<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Al respecto pueden consultarse los numerosos informes que dan cuenta de esta situación en todas las universidades y carreras del país. El domingo 15 de julio, por ejemplo, la sección de Educación (Página 3 – 12) de El Tiempo publicó uno en donde se revela que “Estar en el lugar equivocado es una sensación cada días más frecuente en los universitarios. La inmadurez propia de la edad y la presión familiar, las causas”. Según este estudio, realizado pro el Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes: “En el país, 48 de cada 100 jóvenes universitarios no terminan su carrera (...) Aunque la falta de plata está entre los

Sin embargo, la normalidad de esta situación no implica que deje de ser un problema que hay que señalar, estudiar e intentar resolver. Especialmente, en la medida en que se constituye en un factor que afecta la motivación de los estudiantes; asunto que de ninguna manera es de poca monta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, la comunidad de pedagogos coincide en señalar que la motivación “no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo – afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita”<sup>8</sup>. Por esto, la motivación es vista como “uno de los factores psicoeducativos que más influyen en el aprendizaje”<sup>9</sup>.

En el mismo sentido, Jesús Alonso Tapia no vacila en calificar al *querer aprender* como una de “las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita”<sup>10</sup>. No por nada Ausubel, Novak y Hanesian señalan sin vacilar que “La motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada”<sup>11</sup>.

---

motivos, los problemas académicos son la causa principal. **Y el origen de éstos está relacionado en gran medida con una crisis de vocación**” (negrilla y subrayados propios).

<sup>8</sup> DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill, México, 1998 p. 34.

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> TAPIA Jesús, *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana, Madrid, 2000 p. 11.

<sup>11</sup> AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México, 1996, p.347.

De otra parte, el segundo aspecto – problema anteriormente reseñado se refiere al hecho de que los estudiantes de primer semestre no cuentan con las competencias actitudinales necesarias para desempeñarse como estudiantes universitarios en una carrera de tanta exigencia como la Filosofía, en donde se requiera una alta dosis de trabajo independiente. Palabras más, palabras menos, los estudiantes no han desarrollado ni la autonomía ni la disciplina requerida para convertirse en los principales responsables de su proceso educativo. Por esta razón se presentan reiteradas inasistencias a las clases, escasa lectura independiente, poca realización de trabajos en casa y, prácticamente, ninguna profundización. Y a esto, súmesele una reducida participación en la clase debido a la timidez y el miedo a la burla y el rechazo.

Esta actitud, junto con la anterior, crea graves problemas para desarrollar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente si se tiene en cuenta que toda concepción constructivista del mismo parte de la idea según la cual el estudiante es el principal responsable de su propio proceso de aprendizaje, en la medida en que “Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros”<sup>12</sup>.

En todo caso, como lo señala claramente Miguel Zabalza los estudiantes universitarios son sujetos adultos, y, se supone que saben lo que quieren y se les reconoce el derecho a orientar su vida y a hacerse un proyecto de vida. Por ende, en palabras del mismo Zabalza:

---

<sup>12</sup> DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, Op. cit. P. 16.

Para la mejora del aprendizaje es fundamental destacar este papel protagonista del alumno en su propio aprender no sólo porque al sentirse protagonista mejora su rendimiento (teorías del *locus of control*) sino porque, en cualquier caso, interviene como “causa próxima” de su propio aprendizaje, algo que resulta imposible de sustituir por las estrategias de enseñanza por elevado que sea su nivel de eficacia<sup>13</sup>.

### **b) Aspectos cognitivos**

En esta segunda categoría, todos los problemas encontrados en diversas situaciones en el aula se refieren a una inadecuada preparación de los estudiantes en su educación secundaria.

En efecto, los estudiantes que ingresan a la carrera de Filosofía, aunque esto bien se podría generalizar a la totalidad de carreras de la universidad, lo están haciendo con graves problemas en el desarrollo de sus competencias académicas, y, por ende, con profundas deficiencias en sus operaciones mentales. Los vacíos cognitivos son realmente preocupantes: se han encontrado casos de estudiantes que ni siquiera saben la ubicación de la mayoría de las ciudades capitales de los departamentos de Colombia. Muchos menos se puede esperar, entonces, que cuenten con el suficiente conocimiento previo de aspectos filosóficos, en especial, cuando en sus colegios, la asignatura de filosofía era dirigida por personas que no contaban, en lo más mínimo, con la formación filosófica necesaria para dictar una clase en este ámbito (sacerdotes, monjas, seminaristas o simplemente “el loco del colegio” suelen ser todavía los encargados de acercar a los bachilleres al mundo de la filosofía).

---

<sup>13</sup> ZABALZA, Miguel, *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Nancea Ediciones, Madrid, 2004. p. 196.

Esto implica que, por una parte, las concepciones previas con las que llegan los estudiantes, en lo referente a su nivel cognoscitivo, sean deficientes y causen problemas a la hora de construir un mejor conocimiento con base en la nueva información que adquieren en la universidad.

Además, la deficiente preparación académica con la que llegan los estudiantes también conlleva a que las facultades intelectuales, los procesos mentales y las funciones cognitivas de los estudiantes no tengan un adecuado nivel de desarrollo para enfrentarse a un proceso de enseñanza – aprendizaje universitario.

Con respecto a las funciones mentales se han encontrado deficiencias en la memoria<sup>14</sup>, la asociación<sup>15</sup>, la atención<sup>16</sup> y el intelecto<sup>17</sup>. En efecto, los estudiantes olvidan aspectos esenciales de los temas trabajados recientemente en clase, no relacionan ideas o conceptos íntimamente implicados entre sí y presentan dificultades para concentrarse en la solución de un ejercicio por un tiempo prolongado.

---

<sup>14</sup> “Facultad que permite retener representaciones de experiencias anteriores y reproducirlas posteriormente reconociendo su carácter de que son pasadas. La memoria es esencial en la asimilación del conocimiento, pues el juicio más sencillo y el proceso de razonamiento más complicado dependen e implican la retención, el recuerdo y el reconocimiento de experiencias pasadas” (CORREDOR Martha y otras, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, CEDEDUIS, Bucaramanga, 2007 p. 34).

<sup>15</sup> “Proceso mental mediante el cual se traen a la mente experiencias e ideas pasadas a través de experiencias e ideas presentes en ésta. Por esta facultad se agrupan ideas, percepciones y experiencias de tal manera que la evocación de alguna de ellas, trae a l mente las demás” (Ibíd.).

<sup>16</sup> “Proceso que permite dedicar de manera especial las facultades intelectuales a un objeto, grupo de objetos, situación, problema o actividad determinados, dejando a un lado lo demás; permite que el objeto, la situación, el problema, la actividad lleguen a nuestra conciencia de una manera más clara” (Ibíd. p. 35).

<sup>17</sup> “Facultad que distingue o reconoce la naturaleza interna de las cosas o la esencia de éstas (...) por la que se adquiere el conocimiento humano (...) La función del intelecto consta de tres procesos mentales: la formación de ideas, el juicio y el razonamiento” (Ibíd.).

Por el lado de las operaciones mentales, los estudiantes del curso de Lógica manifiestan problemas, especialmente, con el análisis<sup>18</sup>, la síntesis<sup>19</sup>, la clasificación<sup>20</sup>, la codificación<sup>21</sup>, la decodificación<sup>22</sup>, la diferenciación<sup>23</sup> y la planificación<sup>24</sup>.

Finalmente, también se han visto bajos niveles de desarrollos en las funciones cognitivas de los estudiantes. En las que tienen que ver con la entrada: percepción clara, exploración sistemática de una situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas a nivel de entrada y precisión y exactitud en la recogida de la información. En las funciones de elaboración: percepción y definición de un problema, selección de información relevante, planificación de la conducta y organización y estructuración perceptiva. Y en las funciones de salida: comunicación explícita, instrumentos verbales para comunicar la respuesta, elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta, precisión y exactitud en las respuestas y control de las respuestas.

---

<sup>18</sup> “Operación mediante la cual identificamos un todo, examinamos sus partes y lo descomponemos en sus elementos constitutivos; permite relacionar los elementos de un problema complejo” (Ibíd. p. 36).

<sup>19</sup> “Operación mental por la que se integra a un conjunto los elementos de un todo. Exige capacidad para relacionar e identificar características de las partes de un todo de forma que sea posible encontrar el principio organizador” (Ibíd.).

<sup>20</sup> “Operación mental por la que se agrupan o relacionan hechos, objetos o elementos en clases y sub-clases de acuerdo con uno o más criterios” (Ibíd.).

<sup>21</sup> “Operación mental mediante la cual se traduce el significado de un símbolo” (Ibíd.).

<sup>22</sup> “Operación mental mediante la cual se traduce un símbolo a una información” (Ibíd.).

<sup>23</sup> “Operación por medio de la cual se diferencian objetivos o situaciones por la distinción de sus características relevantes y la segregación de elementos fundamentales que aparecen ocultos” (Ibíd.).

<sup>24</sup> Operación mental por la que se identifica y formula un problema, y se define una serie de etapas y estrategias para construir una solución, monitorear este proceso, plantear ajustes a éste si es preciso y evaluar los resultados obtenidos” (Ibíd. p. 37).



Todo lo anterior, valga decirlo, ha sido identificado mediante la realización y evaluación de talleres, ejercicios y, especialmente, lecturas en el desarrollo del curso de Lógica.

Esto ha permitido evidenciar, por lo demás, que los estudiantes no poseen adecuadas competencias lectoras y escritoras. Es recurrente encontrar que los estudiantes difícilmente son capaces de identificar, en un párrafo corto, la conclusión del mismo, y, sólo en muy contados casos, tienen la capacidad de reescribir dicho párrafo con sus propias palabras, sin cambiarle el sentido ni la claridad. Esta situación dificulta enormemente la asunción de su rol de estudiantes universitarios con la autonomía e independencia que él conlleva. En efecto:

El lenguaje es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y se satisface en el ser humano la necesidad de comunicarse con los demás; la comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento de una persona, por lo que en los procesos de formación, debe ser objeto de especial estudio y atención de manera que sea posible el logro de resultados positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la meta del uso de la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje en las aulas, es lograr un mayor nivel de desarrollo en las competencias básicas de comunicación en los alumnos: hablar, escuchar, leer y escribir, competencias que son interdependientes y que es necesario desarrollar en forma simultánea<sup>25</sup>.

Todo lo cual adquiere especial relevancia en una carrera como Filosofía, en donde el nivel de lectura es elevado y en donde un buen desarrollo del mismo es un aspecto absolutamente esencial para llevar a cabo un aprendizaje exitoso y el

---

<sup>25</sup> CORREDOR Martha Vitalia y otras. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. CEDEDUIS, Bucaramanga, 2007 P. 74.

logro de los objetivos de formación. Sin embargo, en general, los estudiantes de la asignatura de Lógica no muestran poseer los dos atributos principales de un buen lector: “el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura (cognitivas y autorreguladoras) pertinentes”<sup>26</sup>. Por lo anterior, será importante toda reflexión que se realice sobre el uso de la lectura y la escritura como estrategias para favorecer el aprendizaje significativo en el desarrollo del plan de estudios de la carrera de Filosofía.

---

<sup>26</sup> DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, Op. cit. P. 142.

## **2. LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN INTEGRAL: EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y MEDIACIÓN DEL PROFESOR**

Resulta claro que cualquier intento de solución referido a la situación problemática descrita en el capítulo anterior, debería basarse en el contexto educativo particular sobre el cual tal situación se desarrolla. Esto es: la universidad. De ahí que sea necesario reflexionar acerca de lo que es la universidad, las funciones y los retos que tiene ante las características actuales de la sociedad. Igualmente, se debe analizar el tipo de formación al que le deben apuntar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la universidad, lo que se traduce en una reflexión sobre la formación integral y por competencias como retos actuales de la universidad. Sólo sobre la base de todo lo anterior se puede construir el rol que debe tener el Profesor ante los retos generales de la universidad y los particulares de la situación problemática descrita en el capítulo anterior.

### **2.1. La universidad: su esencia, sus modelos y sus retos. Hacia una formación que trascienda la simple transmisión de conocimientos.**

Según el profesor Malagón, “Hoy los historiadores están de acuerdo en que las sociedades y sus instituciones comportan desarrollos continuos y discontinuos, diferenciados según la región y la cultura, y en el caso de la Universidad es muy evidente cuando encontramos por ejemplo que las universidades del siglo XIX presentan diferencias importantes con las universidades medievales”<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> MALAGÓN, Luis Alberto, *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior.*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2005 pp. 9-10.

En este sentido, el mismo autor da cuenta de al menos cinco tipos de Universidades: 1) la Universidad medieval, 2) la Universidad del modelo de Humboldt, 3) la Universidad moderna, 4) la Universidad de mercado y 5) la Universidad contemporánea<sup>28</sup>.

La Universidad medieval se caracteriza principalmente por su composición elitista en virtud de la cual sólo personas con abundantes recursos económicos podían recibir las lecciones que en tal institución se impartían, así como por el hecho de que sus currículos se establecían con base en los requerimientos inmediatos de formación profesional que la sociedad requería. Además, el conocimiento que allí se transmitía, no era fabricado en la misma Universidad sino en ambientes externos a ella.

Con respecto a esto último, el segundo modelo de Universidad, a saber, el modelo de Humboldt, presenta una significativa variación. En efecto, bajo esta perspectiva la idea de investigación se convierte en la más importante característica de la Universidad; investigación vista como un soporte esencial de la docencia.

Por su parte, la Universidad moderna aparece como una institución que pretende combinar lo profesionalizante con el ejercicio investigativo. Por esta razón, el currículo de este tipo de Universidades se sustenta en las disciplinas socialmente útiles a la vez que se considera a la investigación como un soporte fundamental de la docencia.

En el caso de la Universidad de mercado, los currículos y la investigación se determinan especialmente por las necesidades del sector productivo de la

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*

sociedad. Esto hace que se dé, por una parte, una acreditación permanente por parte del sector privado como un mecanismo para favorecer la inserción de los profesionales y los conocimientos en el desarrollo económico, y, por otra, una constante rendición de cuentas a la sociedad como un mecanismo para la certificación social.

Finalmente, la Universidad contemporánea se caracteriza por ser una institución de una alta complejidad que, de una u otra forma, se nutre de todos los modelos que la han precedido en la historia y en los imaginarios sociales.

Ahora bien, a pesar de lo anterior, bien puede considerarse que existe al menos un aspecto común que ha caracterizado, y caracterizará, a todas las instituciones que deseen tomar para sí el nombre de “universidad”; y esto es, el ser una institución cuya finalidad es contener el saber superior y preservar la cultura. De acuerdo con esto, una Universidad se debe diferenciar de otras instituciones de educación superior por la clase especial de profesionales que forma (competentes pero también éticos, políticos y críticos), así como por el papel fundamental que desempeña la investigación y la producción de conocimiento en todos sus procesos académicos. De ahí que el artículo 19 de la Ley 30 de 1992 define a las universidades como aquellas instituciones “que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”.

De ahí que, en una Universidad la reflexión crítica y la duda metódica constituyen la cotidianidad de sus procesos académico – formativos. Reflexión y duda que se orientan a los principales problemas de la sociedad en la cual “vive” la

Universidad, pero también a las mismas condiciones de posibilidad del conocimiento en general; de ahí la “universalidad” de la Universidad.

Todo lo anterior, por lo demás, define la idea de “pertinencia” de la Universidad, pues en última instancia, una Universidad pertinente es aquella que se relaciona adecuadamente con la sociedad. Y una Universidad que se relaciona adecuadamente con la sociedad es aquella que desarrolla de una forma cabal y completa los aspectos que constituyen su esencia.

En términos más concretos, la esencia de la Universidad se podría desglosar en las siguientes acciones: a) la profesionalización de alto nivel, b) la formación de ciudadanos éticos y críticos, c) la investigación y producción de nuevo conocimiento y d) la reflexión crítica y la duda constante sobre los problemas sociales, así como sobre los problemas del conocimiento mismo. Acciones que, naturalmente, debe desarrollar de forma integrada.

Ahora bien, una realización completa e integrada de las anteriores acciones exige que la Universidad se vincule con todos los sectores sociales sin privilegiar uno sobre los otros, equilibrio que le permitirá a la Universidad conservar su autonomía. Por esta razón, si la universidad debe prestar atención a los intereses y las necesidades de los sectores políticos, económicos o sociales marginados, así como de los sectores que abogan por un cambio social, sin lugar a dudas deberá adoptar una perspectiva de su pertinencia que no ignore el rol político que ésta debe asumir pero tampoco los procesos económicos que existen y determinan gran parte de la vida social. Desde acá, la Universidad no aparece simplemente “como un actor pasivo que se adecua al medio como una institución repartidora de bienes y servicios; sino como una institución protagónica de los procesos sociales,

económicos y políticos, con capacidad crítica y de cuestionamiento del *status quo* o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma”<sup>29</sup>.

Esto quiere decir que la Universidad no puede tenerle miedo a vender servicios al sector productivo, ni a colaborarle en la solución de sus principales necesidades y problemas, pues de todas formas es parte de su esencia el profesionalizar a las personas. Pero tampoco le debe tener miedo a intervenir en el mundo político con una voz crítica pero propositiva sobre los rumbos a los que debe dirigirse la sociedad, pues como ya se dijo, la Universidad debe formar ciudadanos éticos y críticos y, además, debe reflexionar constantemente sobre los problemas sociales. Y, de la misma forma, tampoco debe tenerle miedo a la investigación básica sin relación aparente con los problemas inmediatos de la sociedad, ya que la investigación, a todo nivel, siempre será un aspecto diferenciador de lo que es la Universidad.

Ahora bien, todo lo anterior tiene un corolario que puede no ser muy evidente: la Universidad no puede ser una institución excluyente, pues en medio de tantas voces que la “acorralan”, ésta no puede cerrar sus oídos a aquellas que le reclaman que tiene que desempeñar un importante papel en la búsqueda de una salida al círculo vicioso de marginalidad, exclusión, necesidades insatisfechas, democracia restringida y violencia en el que se encuentra sumida la sociedad colombiana<sup>30</sup>. Entre ellas, la voz de la misma Corte Constitucional de Colombia: “La universidad a la que aspira la sociedad contemporánea es aquella que esté

---

<sup>29</sup> *Ibíd.* P. 99.

<sup>30</sup> PAPACHINI Angelo, “Promoción de los Derechos Humanos, un Reto para la Universidad Colombiana” en Revista de Filosofía UIS, Número 2 2003 Bucaramanga Universidad Industrial de Santander págs. 109 – 134.

presente siempre y en todo lugar, que supere el revaluado modelo que la identificaba con aquellos campus que materializaban (...) guetos cerrados (...) campos de concentración del saber<sup>31</sup>. Y esto último empieza a delinear las claves para una adecuada toma de posición frente a la situación problemática descrita: una universidad excluyente también es aquella que es indiferente a los problemas de aprendizaje que tienen sus estudiantes. Una universidad excluyente también es aquella que sólo desea que en sus aulas circulen estudiantes excelentes, que ni siquiera necesitarían del acompañamiento de los profesores en sus procesos de aprendizaje. En fin, una universidad excluyente también es aquella que únicamente se preocupa por la formación cognitiva dejando de lado otros aspectos constitutivos de una formación integral. Lo que nos lleva, entonces, a la segunda parte de este capítulo.

## **2.2. La formación integral en la universidad: apertura a un modelo basado en competencias**

La idea según la cual una verdadera educación es aquella que se preocupa por la formación integral de los que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una idea que, como todas, tiene defensores y detractores. Ahora bien, una mirada profunda a las discusiones que suscita la noción de “formación integral” evidenciaría que, en gran medida, las diferencias se deben a la forma como se entiende dicha noción y al alcance que tiene.

Realmente se puede observar que pocas personas se atreven aún a negar que la educación, por ejemplo a nivel universitario, debe ir más allá de lo meramente cognitivo. Sin embargo, el consenso se resquebraja cuando se pretende llenar de

---

<sup>31</sup> Sentencia de la Corte Constitucional de Colombia C – 220 de 1997.



contenido la afirmación “más allá de lo meramente cognitivo”. ¿Procedimientos?  
¿Cuáles? ¿Valores? ¿Cuáles? ¿Actitudes? ¿Cuáles?

De todas formas, la ambigüedad y complejidad de esas preguntas no puede implicar el que se acepte que educar es simplemente transmitir información conceptual; y no sólo porque eso NO DEBE ser así, sino porque eso, realmente, NO ES ASÍ. En efecto, el concepto de currículo oculto, entendido como los saberes no incluidos en el currículo formal y que el profesor y la institución educativa ejercen sistemáticamente sin explicitarlos ni reconocerlos formalmente, se convierte en una alerta que señala que “siempre se enseña y aprende más de lo que se cree”<sup>32</sup>. Además, quiérase o no, la Constitución Política de Colombia, esa carta de navegación que todos los ciudadanos debemos seguir, junto con las leyes que la desarrollan, son claras en afirmar que la educación que se desarrollará en el Estado colombiano debe ser una educación integral.

El artículo 67 de la Carta Política, por ejemplo:

Corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

---

<sup>32</sup> El currículo oculto incluye conductas y actitudes, generalmente inconscientes y por lo general opuestas a las intenciones del currículo oficial. Este tipo especial de currículo se manifiesta en conductas, gestos, omisiones, miradas de aprobación o reprobación que reflejan la verdadera actitud y posición del profesor sobre algún tema en concreto. En virtud de este currículo puede afirmarse que un profesor que no crea ni practique la cooperación, difícilmente puede estimularla en sus estudiantes.

Y de igual forma los artículos 1 y 6 de la Ley 30 de 1992, que se refiere explícitamente a la educación superior:

Artículo 1. (... ) la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral...”

Artículo 6. Objetivo de la educación superior: profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

Ideas retomadas por la totalidad de las misiones de las instituciones de educación superior, entre las que se puede destacar la Universidad industrial de Santander:

La UIS es una organización que tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad.

La misión de la UIS, como se ve, destaca la idea fundamental que toda concepción de “formación integral” supone, a saber, aceptar que la educación debe tener en cuenta todas las dimensiones de la experiencia humana. Esto quiere decir que todo proceso de enseñanza y aprendizaje no puede limitarse a estimular el intelecto racional, sino también debe interesarse por los aspectos

físicos, emocionales, sociales, estéticos, creativos, intuitivos y espirituales propios de la naturaleza del ser humano.

En el texto de ACODESI titulado “La formación integral y sus dimensiones” se define a la formación integral como “el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad”<sup>33</sup>.

La dimensión ética se refiere a la “posibilidad del ser humano para tomar decisiones a partir del uso de su libertad, la cual se rige por principios que sustenta, justifica y significa desde los fines que orientan su vida, provenientes de su ambiente socio cultural”<sup>34</sup>. La dimensión espiritual hace referencia a la “posibilidad que tiene el ser humano de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida, y desde ella al mundo, la

---

<sup>33</sup> ACODESI, *La formación integral y sus dimensiones*. Colombia, 2002, P. 13. Algunas personas suelen descalificar este interesante trabajo por “su origen religioso”. Considero que este intento de descalificación de la calidad del trabajo se basa en una “falacia genética” que, como es sabido, consiste en argumentar a favor o en contra de la aceptación de alguna tesis únicamente sobre la base del origen de tal tesis. Por lo demás, considero que hay cierta sabiduría en aquella afirmación que se le suele atribuir al Papa León XIII: “Con los jesuitas o contra los jesuitas, pero NUNCA sin los jesuitas”. Más problemática que esa afirmación resulta, en cambio, el enfoque escolar no universitario del texto. Sin que, de todas formas, no pueda servir como un interesante material de reflexión de lo que es y debe ser la formación integral en la universidad.

<sup>34</sup> *Ibíd.* P. 40.

historia y la cultural”<sup>35</sup>. Acerca de la dimensión cognitiva, la ACODESI señala que esta abarca “el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten entender, aprehender, construir y hacer uso de las comprensiones que sobre la realidad de los objetos y la realidad social ha generado el hombre en su interacción consigo mismo y con su entorno, y que le posibilitan transformaciones constantes”<sup>36</sup>. De igual forma, la dimensión afectiva se refiere al “conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive”<sup>37</sup>. Por otra parte, la dimensión comunicativa es definida como “el conjunto de potencialidades del sujeto que le permiten la construcción y transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros”<sup>38</sup>. Sobre la dimensión estética la ACODESI señala que ésta se refiere a “la capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, permitiéndole apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos en un nivel diferente al de los discursos conceptuales”<sup>39</sup>. De otro lado, la dimensión corporal es entendida como “la posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse a sí mismo desde su cuerpo y con su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia material para éste a partir de su cuerpo; incluye también la posibilidad de generar y participar en procesos de formación y desarrollo físico y motriz”<sup>40</sup>. Finalmente, la

---

<sup>35</sup> Ibíd. P. 59.

<sup>36</sup> Ibíd. P. 75.

<sup>37</sup> Ibíd. P. 95.

<sup>38</sup> Ibíd., P. 109.

<sup>39</sup> Ibíd., P. 130.

<sup>40</sup> Ibíd., P. 143.

dimensión socio- política es definida como “la capacidad del ser humano para vivir entre y con otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso”<sup>41</sup>.

Las anteriores definiciones construidas por ACODESI revelan la fuerte interdependencia que existe entre todas las dimensiones. De una u otra forma, cada dimensión remite conceptualmente a las otras. Por ejemplo, la dimensión cognitiva, tal como fue definida, al remitir a la realidad social, a la interacción del ser humano consigo mismo y con su entorno y a la posibilidad de la transformación, claramente se muestra relacionada con las demás dimensiones. No es difícil admitir que la realidad social del ser humano es siempre una realidad sociopolítica, comunicativa y afectiva y que la interacción del ser humano consigo mismo se construye a partir de su espiritualidad y su corporalidad en medio de una relación ética y estético consigo mismo, con el mundo y con los demás seres humanos.

Esta integración entre todas las dimensiones del ser humano implícita en toda idea de formación integral permite entender la relación que existe entre este tipo de formación y el modelo de formación por competencias. Especialmente si se tiene en cuenta lo señalado por las Profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez, según lo cual “el concepto de competencias es una fuerza configurada por aptitudes, actitudes, valores, creencias, conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y acciones que facultan a las personas para desempeñarse con éxito en la escuela, la sociedad y el mundo laboral”<sup>42</sup>. Asunto que nos lleva a la siguiente sección de este capítulo.

---

<sup>41</sup> *Ibíd.*, P. 163.

<sup>42</sup> ARBELAEZ Ruby, y otras, *Concepciones sobre competencias*, Bucaramanga. 2007, P. 35.

### **2.3. La educación por competencias: una construcción desde Aristóteles**

La conceptualización sobre la naturaleza y características de la educación por competencias puede hacerse desde una gran diversidad de perspectivas, como lo demuestra la variedad de bibliografía sobre el tema. En este apartado del segundo capítulo se pretende construir una conceptualización que, a pesar de recurrir a bibliografía tradicional referente a la educación por competencias, parte de una metodología diferente. En efecto, se abordará el tema de las competencias “desde Aristóteles”.

Ahora bien, esta forma de analizar la noción de la educación por competencias se constituye, además, en una respuesta para el siguiente reclamo, expresado como una pregunta, con el que el estudioso de la filosofía tiene que lidiar durante toda la vida: ¿para qué perder tiempo estudiando filosofía griega? ¿Qué nos puede aportar hoy lo que un montón de “viejitos griegos” pensaron hace más de dos mil años?

Estas y otras preguntas en tonos mucho más burlones y despectivos suelen ser hechas por médicos, abogados, físicos, biólogos, economistas y muchos otros profesionales quienes no se imaginan perdiendo su tiempo en un estudio detallado del estado de sus disciplinas hace más de dos mil años. “El conocimiento ha progresado considerablemente y el mundo actual es muy diferente al antiguo como para perder tiempo en conocimientos tan desactualizados”, suelen decir estos profesionales.

Pues bien, algo de verdad hay en esas afirmaciones y reclamos; pero mucho menos de lo que suelen creer quienes los realizan ya que lo que realmente revelan es un profundo desconocimiento de la naturaleza de la actividad filosófica. Y, para la muestra, el presente texto, el cual, indirectamente, constituirá una respuesta a los señalados reclamos y afirmaciones.

Indirectamente porque el tema de este escrito no es la naturaleza e importancia de la actividad filosófica. Este texto, por el contrario, versará sobre el concepto de las competencias, de boga últimamente en todo discurso pedagógico. Sin embargo, la metodología utilizada sí será filosófica. Y lo será en la medida en que se utilizará un modelo de análisis basado en los planteamientos de uno de esos “viejitos griegos” que se dedicaron a filosofar hace más de dos mil años: **Aristóteles**.

Para hablar más concretamente, debemos decir que usaremos como modelo analítico para la construcción del concepto de competencias las diez categorías expuestas por el Estagirita en su texto llamado, precisamente, *Categorías*.

Es evidente que antes de empezar la construcción del concepto de competencias a partir de las categorías de Aristóteles, se hace necesario tener claridad acerca de la naturaleza y utilidad de estas últimas. En palabras del mismo Aristóteles:

Cada una de las cosas que se dicen fuera de toda combinación, o bien significa un *entidad*, o bien un *cuanto*, o un *cual*, o un *respecto a algo*, o un *donde*, o un *cuando*, o un *hallarse situado*, o un *estar*, o un *hacer* o un *padecer*. Es *entidad* – para decirlo con un ejemplo – *hombre, caballo*; es *cuanto*: *de dos codos, de tres codos*; es *cual*: *blanco, letrado*; es *respecto a algo*: *doble, mitad, mayor*; es *donde*: *en el Liceo, en la plaza de mercado*; es *cuando*: *ayer, el año pasado*; es *hallarse situado*: *yace, está sentado*; es

*estar. va calzado, va armado; es hacer. cortar, quemar, es padecer. ser cortado, ser quemado.* Ninguna de estas expresiones, por sí misma, da lugar a afirmación alguna, pero de su mutua combinación surge la afirmación<sup>43</sup>.

Según Aristóteles, entonces, existen diez tipos de categorías: *entidad, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, situación, estado, acción y pasión*. Pero, ¿qué son las categorías? Exactamente, ¿a qué hacen referencia? No han sido pocas las páginas que se han escrito en la historia de la filosofía para resolver esta pregunta. El debate ha sido intenso e interesante; sin embargo, nos limitaremos a señalar que las diez categorías aristotélicas corresponden a los distintos modos en que atribuimos un predicado a un sujeto cualquiera. Es decir, cuando pretendemos afirmar algo de algo, siempre terminamos refiriéndonos a alguna de las diez categorías. Nos referimos entonces a un qué, a un cuánto, a un cuál, a un respecto, a un dónde, a un cuándo, a una situación, a un estado, a un hacer y a un padecer. Y todo esto se encuentra íntimamente relacionado; algo que debe quedar claro gracias a la última parte de la cita de Aristóteles (“Ninguna de estas expresiones, por sí misma, da lugar a afirmación alguna, pero de su mutua combinación surge la afirmación”). En otras palabras, las diez categorías se encuentran íntimamente relacionadas y la combinación de ellas es absolutamente necesaria cuando se quiere decir algo de algo.

Por lo tanto, el concepto de competencias que se construirá a continuación pretende responder las siguientes preguntas: ¿qué son las competencias? (*entidad*) ¿Cuántas son? (*cantidad*) ¿Cuáles son y qué características tienen? (*cualidad*) ¿Con qué conceptos similares (y cómo) se relacionan? (*relación*) ¿Dónde existen? (*lugar*) ¿Desde hace cuánto existen? (*tiempo*) ¿En qué contexto

---

<sup>43</sup> ARISTÓTELES, *Categorías*, 25b – 10a.



se enmarcan? (*situación*) ¿Cuál es su estado actual? (*estado*) ¿Qué hacen? (*acción*) Y ¿qué sufren? (*pasión*). No sobra mencionar que en cada pregunta se irá aclarando con más precisión el sentido de la misma.

### **2.3.1 Construcción del concepto de competencias a partir de las categorías de Aristóteles**

**La entidad de las competencias:** La entidad de las competencias puede ser señalada a partir de la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué son las competencias? Al respecto, se debe indicar que las competencias han sido definidas de muchas formas, lo cual no significa que no se puedan encontrar elementos comunes en todas esas definiciones.

Por lo tanto, nos limitaremos a citar las cuatro definiciones siguientes que, de una u otra forma, dan cuenta de la pregunta por el “qué es” de las competencias.

a) “Competencia es la capacidad de desempeño contextualizada en el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir”<sup>44</sup>.

b) “El concepto que N. Chomsky lanzó a la fama en 1965 no se expresaba en un solo término sino en la pareja competencia/desempeño (“competente/performance”). Por competencia en sentido estricto él entendía según sus propias palabras una capacidad de lenguaje genéticamente

---

<sup>44</sup> ARBELAEZ Ruby, CORREDOR Martha, PÉREZ Martha, *Concepciones sobre competencias*, Bucaramanga, p. 49.

determinada, y por desempeño el uso efectivo de esta capacidad en situaciones concretas”<sup>45</sup>.

c) “La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el *qué*, pero también un saber *cómo*. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”<sup>46</sup>.

d) “La competencia es un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano”<sup>47</sup>.

De las cuatro definiciones citadas, queda claro que la entidad de las competencias se define a partir de la intrínseca relación que debe existir entre el saber (elemento cognoscitivo) y el desempeñarse con base en ese saber (elemento práctico o desempeño); todo, especialmente para nosotros, en la situación de un proceso educativo permanente en donde el estudiante es el principal responsable del mismo. Sin que esto quiera decir que el lugar de las competencias se pueda reducir al sistema educativo. Como lo señalan Arbeláez, Corredor y Pérez: “Podemos agrupar todas estas ideas para expresar que el concepto de competencias es una fuerza configurada por aptitudes, actitudes, valores,

---

<sup>45</sup>[https://www.uis.edu.co/portal/doc\\_interes/documentos/Formacion\\_por\\_Competicencias\\_Puig\\_Hartz.pdf](https://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competicencias_Puig_Hartz.pdf)

<sup>46</sup>[https://www.uis.edu.co/portal/doc\\_interes/documentos/Formacion\\_por\\_Competicencias\\_Larrain.pdf](https://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competicencias_Larrain.pdf)

<sup>47</sup>[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85777\\_archivo\\_pdf2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85777_archivo_pdf2.pdf)

creencias, conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y acciones que facultan a las personas para desempeñarse con éxito en la escuela, la sociedad y el mundo laboral”<sup>48</sup>.

**La cantidad de las competencias:** La cantidad de las competencias se refiere a la pregunta ¿cuántas competencias existen? Sobre esto hay que decir que la cantidad de las competencias dependerá, primero, del lugar en que se desarrollen las mismas y, segundo, de la clase de competencias que estemos pensando. A manera de ejemplo podemos decir que son tipos de competencias cognitivas desarrolladas en el ámbito académico la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. De igual forma, son tipos de competencias actitudinales y axiológicas, en el mismo ámbito, la responsabilidad, la puntualidad, el aceptarse, el tomar decisiones, el ser autónomo, el poseer iniciativa, la honradez, sinceridad, el respetar, el participar, el escuchar, el cumplir, el valorar, el reconocer al otro, la ética, el seguir reglas, el colaborar, el respetar la diversidad, etc.

Por otra parte, son ejemplos de competencias a desarrollar en el ámbito social la convivencia y la ciudadanía. La primera incluiría, por ejemplo, el evitar la agresión verbal y física en situaciones de conflicto, el respetar las opiniones contrarias al propio punto de vista y el entender la importancia de cuidar los recursos naturales no renovables, imprescindibles para la existencia del ser humano en el planeta. Por su lado, en las competencias ciudadanas se incluirían el promover la consulta y la discusión en la toma de decisiones, el promover la comunicación entre la autoridad o la dirección y la comunidad, el apoyar las iniciativas solidarias para la resolución de conflictos de la comunidad, el respetar las diferencias individuales, etc.

---

<sup>48</sup> ARBELAEZ Ruby, y otras, Op. cit. p. 35.

**La cualidad de competencias:** La calidad de las competencias se refiere a la pregunta ¿qué clases de competencias existen? En general parece haber un acuerdo en que las clases de competencias son tres: cognitivas, actitudinales y axiológicas. Las cognitivas se refieren a las actividades mentales individuales mediadas por la interacción y confrontación colectiva para producir el saber<sup>49</sup>. Las actitudinales, por su parte, hacen referencia a la formación de actitudes intencionales, mientras que las axiológicas remiten a la formación en valores.

Ahora bien, en muchos textos se suele hablar de competencias laborales, académicas y sociales. Sin embargo, esa clasificación, más que a las clases de competencias, se refiere realmente al lugar en donde ellas se desarrollan.

Finalmente, acerca de la cantidad y cualidad de las competencias es necesario señalar, con las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez que “cada cultura en su proceso de desarrollo elige su propio catálogo de competencias y espera de sus miembros competencias especiales, alcanzadas por su saber y saber hacer excepcionales que le posibiliten la acción transformadora, innovadora y creativa”<sup>50</sup>.

**La relación de las competencias:** La relación de las competencias se refiere a los juicios de valor que se pueden realizar acerca de la formación por competencias con respecto a otras tendencias educativas.

Sobre esto, la formación por competencias se presenta como una mejor alternativa que la formación por contenidos y que una formación que haga énfasis

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 71.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 25.

únicamente en aspectos cognitivos; sin que esto implique que la formación por competencias no le de relevancia a estos dos últimos aspectos.

Lo que sí hace este tipo de formación, y de ahí su pretendida superioridad, es “llamar la atención sobre la necesaria relación entre la formación personal, la formación profesional y la formación para vivir en sociedad, que pueden considerarse los tres ejes fundamentales de la formación integral en la universidad”<sup>51</sup>. De ahí que este tipo de formación se preocupe por los siguientes tres aspectos en conjunto:

- La *formación como persona*, está asociada a la capacidad que pueda alcanzar el individuo para actuar en su mundo con autonomía, para desarrollarse permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo.
  
- La *educación para el ejercicio profesional*, corresponde al conjunto de habilidades para desempeñarse en el ejercicio de la profesión para desempeñar los diferentes roles en la prestación de servicios que requiere la sociedad. Por tanto, forman parte de este conjunto las capacidades tecnológicas, el desarrollo emprendedor, las habilidades intelectuales que requiere la sociedad. Los hábitos de cumplimiento y desempeño laboral y la capacidad para ser reflexivo y crítico frente a la práctica productiva para tener la capacidad de sistematizar nuevos conocimientos a través de la práctica.

---

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 29.

- *La formación para el ejercicio de la ciudadanía*, está asociada a la adquisición de capacidades para comportarse en los diferentes grupos en los cuales debe interactuar a lo largo de su vida<sup>52</sup>.

Lo que se ve reflejado en las clases de competencias que pueden existir.

**El lugar de las competencias:** Por el lugar de las competencias entendemos la respuesta a las siguientes preguntas ¿dónde se desarrollan las competencias? y ¿para dónde se desarrollan las competencias? Hay que aclarar que por “donde” entendemos los posibles contextos concretos de la vida humana, tales como el ámbito académico, el laboral, el familiar, etc.

En este sentido, se puede citar a las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez, quienes nos señalan que “De acuerdo con los contextos de desarrollo podemos hablar de competencias académicas, competencias sociales y competencias laborales (...) Considerando el contexto y la convergencia de responsabilidades se habla de competencias académicas, cuando éstas corresponden a las instituciones educativas, sociales cuando corresponden a la familia y a la sociedad y laborales cuando corresponden al sector empresarial, al mundo del trabajo”<sup>53</sup>.

**El tiempo de las competencias:** Por el tiempo de las competencias nos referimos a su historia. Al respecto, en la página del Ministerio de Educación se puede leer lo siguiente:

Ese concepto –competencias–, cuya materialización tuvo en principio un trasfondo netamente laboral, está incidiendo de un modo definitivo en la

---

<sup>52</sup> *Ibíd.*, p. 31.

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 19.

transformación de la educación en general. La historia de las competencias es larga: se empezó a hablar de ellas al menos hace cien años, cuando Inglaterra y Alemania buscaron precisar las exigencias que debían cumplir quienes aspiraban a obtener una certificación oficial para ejercer oficios específicos. Era relativamente fácil: para ejercer un oficio concreto se debían tener unos conocimientos precisos que, aplicados de manera idónea, facultaban a ese alguien para desempeñarse en ésta u otra labor. Tener unos conocimientos determinados y aplicarlos en ciertos contextos con destreza. Con los años, el criterio habría de ampliarse hasta tocar el ámbito de la educación. El proceso de transformación que ésta emprendió, y en el que en la actualidad se empeña, parte, precisamente, de ese viejo y sencillo concepto: el de las competencias.

Al mismo tiempo, una vez éste hace su entrada en el mundo de la educación, gana en perspectiva, amplía su horizonte, se enriquece y se hace mucho más complejo: las competencias siguen dando cuenta de un saber, y de un saber hacer, pero ahora también de un saber ser, y todo esto en un espectro más vasto: la nueva sociedad del conocimiento, el mundo profesional, el laboral, el mundo ciudadano, la cotidianidad. Educación y competencias se confabulan para garantizar una formación que se prolonga a lo largo de la vida, una formación que no es excluyente, que anula las dicotomías, tiende puentes entre mundos, conocimientos y etapas percibidos antes como independientes entre sí. El viejo y sencillo concepto, de mano de la educación, se convierte en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten al individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida.

Se habla entonces de unas competencias que cumplen con abarcar ese espectro amplio de la vida en ejercicio, desde sus niveles más básicos hasta los más complejos: se habla de las competencias laborales, profesionales,

científicas –ciencias naturales y sociales–, ciudadanas, y de unas competencias básicas –comunicativas, matemáticas–, cimientos que deben estar ahí desde la etapa de formación más temprana, evolucionar a lo largo de la vida y servir de soporte y apoyo al desarrollo de las demás<sup>54</sup>.

De otra parte, las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez nos advierten acerca de la historia del discurso pedagógico de las competencias lo siguiente:

En la literatura se encuentra que fue hace unos 30 años, en EEUU, cuando surgió más formalmente la necesidad de atender a los principales aspectos que contribuyen a ser un *top performer* en cada puesto de trabajo. Como es sabido, el “*competency movement*” fue impulsado por David McClelland, autor, en 1973, del artículo “*Testing for Competence rather than for Intelligence*”, que sigue siendo un referente histórico en la gestión por competencias. McClelland apunta no sólo a aspectos tales como los conocimientos y las habilidades, sino también a otros que pueden augurar o predecir un desempeño altamente satisfactorio de un puesto de trabajo (estamos pensando en creencias, valores, actitudes y comportamientos). Actualmente, la selección, la gestión y la formación por competencias son ya prácticas extendidas entre las grandes empresas, pero los resultados no son siempre tan satisfactorios como se desea, José Enebral Fernández (2002)<sup>55</sup>.

Sin embargo, como lo señalan las mismas profesoras, de una u otra manera podemos considerar que el origen de la noción de competencias “puede ser tan remoto como se quiera considerar, ya que si se parte del sentido actual, en cualquier momento y en cualquier disciplina se encuentran conceptos que hacen referencia al saber actuar o saber hacer o aprender haciendo, etc.”<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> [http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion\\_superior/numero\\_05/portada.htm](http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_05/portada.htm)

<sup>55</sup> ARBELAEZ Ruby, y otras, Op. cit, p. 20.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 22.



**La situación de las competencias:** La situación de las competencias hace referencia al contexto en el que éstas se enmarcan; el cual se encuentra constituido, preferentemente, por un proceso educativo permanente. En efecto, “con las competencias se quiere conseguir que desde la escuela en cualquiera de sus niveles se trascienda el simple conocimiento, que no se limiten a acumular información, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar nuevos problemas en situaciones cotidianas y laborales. Se trata de ser competente no de competir”<sup>57</sup>. Como se ve, la formación por competencias es una apuesta por ofrecer el espacio para que cada estudiante imagine, diseñe y construya un proyecto de vida basado en el conocimiento transformador del saber y el ser. En este sentido, queda claro que existe una fuerte relación entre, por un lado, la formación por competencias y, por el otro, el aprendizaje significativo y la formación integral.

Lo primero porque la formación por competencias exige que el estudiante entienda y acepte que es el principal actor de su propio proceso educativo y que su éxito depende de la sintonía y el equilibrio que logre con las metas propuestas por él con las metas de la escuela y la sociedad<sup>58</sup>.

Lo segundo, en cambio, porque la noción de formación por competencias “es inseparable de la acción y la noción de competencia explicada en el contexto académico, social y laboral, encuentra su sentido en la convergencia entre el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir; pero sólo puede darse gracias a la

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 16.

visión que permite tener el conocimiento, producto de un aprendizaje significativo”<sup>59</sup>.

De ahí que las competencias puedan definirse como “un conjunto de cualidades del sujeto que le permiten actuar para conocer, comprender y transformar las situaciones problema que encuentra en su camino”. Definición que, como se ve, es acorde con lo señalado en el apartado acerca de la entidad de las competencias.

Es justamente en virtud de esta íntima relación entre la formación por competencias, la formación integral y el aprendizaje significativo que se puede afirmar que las competencias se desarrollan en distintos lugares; a partir de lo cual, como se vio, se puede hablar de competencias académicas, sociales y laborales.

**El estado de las competencias:** El “estado de las competencias” está ligado a su posición actual como discurso pedagógico. En este sentido, es innegable que es el discurso más generalizado y del cual se cree que puede obtener mejores resultados. Basta con observar la gran cantidad de legislación reciente en materia educativa que las incluye como obligatorias en los programas que quieran mantenerse funcionando. En todas esas leyes y decretos se pueden encontrar referencias similares a la siguiente, extraída del Decreto 2170 del 2005: “Los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación”.

Al respecto, las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez nos señalan lo siguiente:

---

<sup>59</sup> Ibíd., p. 16.

Hoy se están definiendo como una tendencia orientadora del proceso formativo ya que en el pasado se había hecho referencia al hacer, más como destreza y habilidad en acciones empíricas con poca fundamentación teórica. Se espera que en esta tendencia en un futuro próximo cada persona sea artífice de su propio desarrollo y que pueda continuar el proceso después de la escuela, hasta alcanzar en un futuro que la escuela tenga diseños curriculares basados en competencias y cada persona pueda evolucionar según la calidad de sus logros y regresar a ella cada vez que necesite acompañamiento para el desarrollo de nuevas competencias<sup>60</sup>.

Todo lo anterior no quiere decir, sin embargo, que no existan voces críticas sobre las mismas que señalen los peligros que puede implicar la formación por competencias. E, incluso, existen, entre las mismas voces que la aceptan y apoyan, profundos y muy variados desacuerdos.

**La pasión de las competencias:** Finalmente, por la “pasión de las competencias” nos referimos de forma general a lo que ellas “sufren”, entendiendo por esto los peligros de los que pueden ser víctimas. En este punto podríamos empezar señalando que a pesar de que ya es innegable que la educación basada en competencias se ha convertido en una política educativa en muchas universidades en el ámbito mundial, no es una política educativa perfecta. Entre los riesgos que puede entrañar, están, por ejemplo, los siguientes

- No considerar suficientemente la dimensión interior del proceso de aprendizaje.

---

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p. 50.

- Dar excesiva ponderación a la utilidad, oscureciendo el aspecto lúdico y estético del aprender como fuente de gozo y emoción.
- Reducir el aprendizaje al conductismo que asocia de manera mecánica el estímulo con la respuesta.
- Centrarse exclusivamente en el desempeño del que aprende y, por lo tanto, reducirse en una dimensión excesivamente individual que se pudiera contraponer a una perspectiva crítica y social<sup>61</sup>.

De forma similar, las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez, en quienes nos hemos basado extensamente para la construcción del presente texto, advierten lo siguiente: “En nuestro país ha ocurrido con la tendencia de formación en competencias lo mismo que con muchas otras como la formación por objetivos y por logros es que ha sido impuesta desde los entes gubernamentales, Ministerio de Educación Nacional, COLCIENCIAS e ICFES. Al mismo tiempo, el SENA y otros grupos han canalizado la necesidad para dar respuesta, desde su contexto, a la necesidad de interpretar el concepto, definir los procedimientos y lineamientos necesarios para dirigir las acciones”<sup>62</sup>.

En general, creemos que la educación por competencias puede ser víctima de tres peligros íntimamente interrelacionados: a) su instrumentalización, b) su ideologización y c) su imposición.

Por “instrumentalización” entendemos el peligro de que el discurso de las competencias sea usado por las fuerzas actuales dominantes de la sociedad para

---

<sup>61</sup><http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/tematicos/Ponencias%20I%20Reuni%C3%B3n%20Universidades%20Religiosas/13%20U%20Santa%20Mara%20-%20Panam.pdf>

<sup>62</sup> ARBELAEZ Ruby, y otras, Op. cit p. 24.

concentrarse en la simple creación de “mano de obra” capacitada para atender las necesidades de la economía capitalista global. No en vano su estado fue definido como el actual discurso dominante en materia pedagógica. Por ideologización entendemos un efecto nocivo de lo anterior: es decir, que la educación por competencias sea banalizada simplemente aduciendo que es un “discurso neoliberal” de tal forma que sus ventajas queden invisibilizadas. Finalmente, por imposición entendemos la tendencia señalada por las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez, según la cual, la formación por competencias no respondería a una construcción por parte de la comunidad educativa en general, sino a una imposición de los diferentes entes gubernamentales.

**La acción de las competencias:** Con la acción de las competencias nos referimos a lo que ellas hacen o a la utilidad que tienen. Sobre esto, naturalmente se podrían señalar una gran cantidad de aspectos. Sin embargo, para no alargar en demasía el texto nos limitaremos a unos cuantos elementos generales.

En primer lugar podemos señalar que en estrecha relación con la situación de las competencias, con ellas “se quiere conseguir que desde la escuela en cualquiera de sus niveles se trascienda el simple conocimiento, que no se limiten a acumular información, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar nuevos problemas en situaciones cotidianas y laborales”<sup>63</sup>.

Además, “el concepto de competencias induce al cambio de estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, lo que lleva al estudiante a asumir el

---

<sup>63</sup> Ibíd., p.1 5

protagonismo de un proceso de desarrollo continuo y permanente”<sup>64</sup>. Y es que, en términos generales, siguiendo a las profesoras Arbeláez, Corredor y Pérez, bien podríamos decir que las competencias sirven, entre otras cosas, para a) demostrar la calidad de los logros alcanzados los procesos de desarrollo b) ubicarse y desempeñar los diferentes roles como persona, ciudadano y profesional, c) definir el ideal de desempeño, d) orientar el desarrollo, e) propiciar la formación integral de alta calidad, f) orientar el diseño del currículo y g) contribuir a la transformación del proceso educativo<sup>65</sup>.

Todo lo anterior requiere, sin embargo, que el profesor asuma un nuevo rol en el proceso educativo: un rol que ha sido definido como el de “mediador”. Aspecto que se constituirá en el apartado final del presente capítulo.

**2.4. El profesor como mediador:** En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se señalaron los cuatro aprendizajes fundamentales entorno a los cuales debería estructurarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Según el Informe, el aprender a conocer es un tipo de aprendizaje que no se refiere tanto a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, sino al dominio de los instrumentos mismos que hacen posible el saber. Es un saber que puede considerarse medio y finalidad de la vida humana. “En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades

---

<sup>64</sup> Ibíd., p. 23.

<sup>65</sup> Ibíd., P. 51.

profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir”<sup>66</sup>.

De otro lado, el aprender a hacer es un aprendizaje vinculado estrechamente al asunto de la formación profesional sin que se limite a preparar a una persona para una tarea material concreta y definida de forma tal que pueda ser instrumentalizado por las necesidades del sistema económico. Por eso, el Informe señala que el aprender a hacer implica ya no la noción de calificación, sino la de competencia. En palabras del Informe:

Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos<sup>67</sup>.

Del lado del aprender a vivir, el Informe es claro que es un “aprender a vivir juntos” o un “aprender a vivir con los demás”. Este aprendizaje exige dar a la educación

---

<sup>66</sup> *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS.* Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, P. 97. Según las pistas y recomendaciones del Informe: “Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”.

<sup>67</sup> *Ibíd.* P. 100. Según las pistas y recomendaciones del Informe: “Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia”.

dos orientaciones complementarias: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. Acerca de lo primero el Informe señala que “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”<sup>68</sup>. Y, sobre lo segundo: “Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias – e incluso los conflictos – entre los individuos. Estos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia (...) dan origen a un nuevo modo de identificación”<sup>69</sup>.

Finalmente, el aprender a ser es un aprendizaje que reúne elementos de los anteriores en la medida en que acepta que “El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños”<sup>70</sup>.

Todo lo anterior evidencia la fuerte relación que existe entre la formación integral, la educación por competencias y los cuatro pilares de la educación señalados por el mencionado Informe.

---

<sup>68</sup> *Ibíd.* P. 104.

<sup>69</sup> *Ibíd.* P. 105. Según las pistas y recomendaciones del Informe: “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”.

<sup>70</sup> *Ibíd.* P. 107. Según las pistas y recomendaciones del Informe: “Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menos preciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...”



Ahora bien, el Informe también es explícito al afirmar la fuerte relación que existe entre los aspectos mencionados en este capítulo y el rol del profesor; un asunto que muchas veces no es señalado por quienes comentan el contenido del Informe. En efecto, en el capítulo 7 del Informe se afirma lo siguiente: “Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes – positivas o negativas – con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente”<sup>71</sup>. Y más adelante: “El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de solista a la de acompañante, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas...”<sup>72</sup>. Y, finalmente:

El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía: desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> Ibíd. P. 161.

<sup>72</sup> Ibíd. P. 164.

<sup>73</sup> Ibíd. P. 166.

Y todo esto, como se señaló al final del acápite anterior, se concreta en un nuevo modelo del profesor: el modelo del mediador. Modelo que se pasa a explicar a continuación y que, como se verá, es fundamental a la hora de proponer estrategias para mejorar la situación problemática descrita en el capítulo primero.

Básicamente, el modelo del profesor mediador se fundamenta en dos elementos esenciales, a saber: a) el otorgamiento a los estudiantes del protagonismo necesario en la construcción de sus aprendizajes y b) el promover situaciones escolares de aprendizaje basadas en una pedagogía diferenciada<sup>74</sup>.

En este sentido, el modelo del profesor mediador exige que todos los actores del proceso educativo, esto es, profesores, estudiantes pero también las instituciones de educación, realicen tres rupturas con respecto a la forma tradicional en que se suele entender la enseñanza y al aprendizaje. Tales rupturas son:

a) Los profesores deben dejar atrás esa idea según la cual “lo más importante en clase es su enseñanza, lo que ellos dicen, lo que hacen, lo que piensan, lo que deciden, lo que organizan (...) y admitir que lo más importante es el aprender de los alumnos, lo que éstos descubren lo que hacen, lo que piensan, lo que dicen, lo que proyectan y organizan, con la ayuda, orientación y mediación del profesor, que actúa desde un segundo plano”<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, *El perfil del profesor mediador*, Santillana, Madrid, 2003 p. 24. En su libro, el profesor Tébar menciona la necesidad de diferenciar los siguientes aspectos: a) los espacios para encontrar ámbitos favorables de estudio, b) el tiempo del aprendizaje, c) los objetivos formativos, d) los libros de texto y el material documental y didáctico y d) los proyectos personales de los estudiantes.

<sup>75</sup> *Ibíd.* P. 12.

b) Los profesores, los estudiantes, las instituciones educativas e incluso la sociedad en general, deben superar la idea según la cual las escuelas y universidades y demás centros de educación tienen como fin último la transmisión de conocimientos.

c) Finalmente, se debe romper, “desde el punto de vista de la práctica docente, con los actuales modelos organizativos de espacios, de tiempos y de modos de hacer, para dar lugar a la diversidad educativa y a la implantación de una pedagogía diferenciada”<sup>76</sup>.

Ahora bien, es interesante observar la siguiente tabla comparativa sintetizada por el profesor Tébar la cual, a la vez que evidencia la fuerte separación existente entre el modelo del profesor mediador y otros modelos tradicionales, delinea las características principales del primero<sup>77</sup>.

<b>VIEJO PARADIGMA EDUCATIVO</b>	<b>NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO</b>
1. Todos los alumnos son básicamente iguales y aprenden del mismo modo; por lo tanto, la instrucción y la evaluación deben estandarizarse.	1. No hay un tipo estándar de estudiante. Cada uno es único; por lo tanto, la instrucción y la evaluación deben ser variadas e individualizadas.
2. La norma y el criterio referencial en pruebas o puntos son el mejor y más preciso indicador del conocimiento y del aprendizaje del estudiante.	2. El comportamiento, la evaluación directa, con varias formas de control, dan una completa, precisa y clara información del conocimiento y los aprendizajes del alumno.
3. Las pruebas escritas son la única forma válida de evaluación académica de progreso.	3. El acompañamiento y acumulación de datos y pruebas nos dan una visión general del progreso del estudiante.
4. La evaluación debe separarse del currículo y de la instrucción; hay momentos, lugares y métodos especiales de evaluación.	4. Currículo y evaluación van unidos. La evaluación es un proceso diario dentro de la enseñanza – aprendizaje.
5. Sólo los exámenes y las pruebas nos dan la información objetiva del conocimiento y del	5. El factor humano y el ambiente que rodea al estudiante nos dan las claves para

<sup>76</sup> Ibíd.

<sup>77</sup> Ibíd. P. 101.

aprendizaje.	comprender los procesos.
6. El estudiante debe conocer y ser capaz de recordar el programa de contenidos establecido.	6. Un objetivo de la educación es: enseñar cómo aprender, cómo pensar y cómo ser inteligente en sus muchas formas, para saber aprender a lo largo de la vida.
7. Si algo no puede ser objetivamente evaluado de forma estandarizada no merece ser diseñado ni aprendido.	7. El proceso de aprendizaje es tan importante como el contenido curricular. No todos los aprendizajes pueden ser objetivamente evaluados de forma estándar.
8. El estudiante es un aprendiz pasivo: un recipiente vacío que debe llenarse.	8. El estudiante es activo y responsable, implicado con todos los momentos de su aprendizaje.
9. El currículo y las metas escolares deben controlarse con pruebas y puntuaciones.	9. Los objetivos del currículo y del colegio deben tender a potenciar la inteligencia y las capacidades de cada alumno.
10. La curva de la campana utilizada para clasificar según su promedio, éxito o fracaso, según puntos conseguidos en controles, son pruebas fiables de sus conocimientos.	10. La gráfica de resultados de control es una forma de mostrar el crecimiento y las habilidades de conocimiento.
11. Las pruebas con ejercicios verbales y de lógica matemática son las únicas válidas y significativas.	11. Las pruebas deben ser diversas, basadas en las inteligencias múltiples; son las que mejor revelan las potencialidades de cada alumno.
12. Los educadores deben usar modelos conductistas para entender el desarrollo humano.	12. Los educadores usan un modelo humanista de evaluación para entender todo el proceso de desarrollo.
13. Todos los alumnos deberían ser evaluados en el mismo momento, con el mismo instrumento y los mismos criterios.	13. Cada educando tiene etapas distintas de desarrollo. Las pruebas deben ser individuales y apropiadas para potenciarle integralmente.
14. La eficacia de una prueba está en su fácil aplicación y puntuación de las informaciones.	14. En las pruebas, interesa conocer los avances en los aprendizajes de los alumnos para atender a sus necesidades y potenciar sus vidas, y no comprobar la eficacia de un test.
15. La evaluación debe usarse para mostrar los errores del estudiante, compararlo con otros para que conozca su puesto en la clase.	15. La evaluación sirve para ahondar en el conocimiento del educando, potenciar sus capacidades y prepararlo para la vida.
16. Dominar los contenidos del currículo y almacenar datos debe ser el cometido esencial de la enseñanza – aprendizaje.	16. El proceso de enseñanza – aprendizaje debe ayudar al desarrollo de las habilidades mentales y a entender las relaciones dinámicas entre los contenidos y la vida.
17. El progreso académico y el éxito se deberían poder medir usando criterios e instrumentos estandarizados.	17. El progreso académico debe medirse con criterios y medios que tengan en cuenta las peculiaridades de cada persona y todo tipo de factores.
18. Aprender es apropiarse de informaciones, datos, hechos, procesos, fórmulas, figuras y	18. Aprender es un proceso de maduración y desarrollo integral de la persona en relación al

métodos.	mundo.
19. El éxito del aprendizaje radica en preparar al estudiante para superar con éxito los controles de sus conocimientos.	19. El éxito del aprendizaje radica en preparar al educando para el éxito en su vida, para aplicar lo aprendido y que siga aprendiendo toda su vida.

La anterior tabla deja claro que el modelo de la mediación le plantea retos y exigencias, como se señaló anteriormente, tanto a los profesores, como a los estudiantes y a las mismas instituciones educativas. Sin embargo, en el presente trabajo nos interesa señalar aquellas posibilidades de acción que tiene el profesor para colaborar en la realización de este modelo ideal que es el modelo del mediador<sup>78</sup>.

En este sentido se puede señalar los rasgos y el perfil que debe tener el profesor mediador. Los primeros estarían compuestos por las siguientes cualidades<sup>79</sup>:

- a) Competencia pedagógica.
- b) Madurez y estabilidad emocional.
- c) Conocimiento de la asignatura que debe enseñar.
- d) Comprensión de los procesos de desarrollo del estudiante.
- e) Preocupación y respeto hacia las personas de los estudiantes.
- f) Capacidad de adaptación al equipo docente.
- g) Toma de conciencia de escuela, situada en su marco social.
- h) Espíritu abierto y dinámico.

<sup>78</sup> Con esto, no obstante, no se quiere negar que esto último sólo será posible si y sólo si se hacen realidad políticas educativas que coadyuven en tal sentido.

<sup>79</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 19.

Todo esto, a su vez, sirve para configurar el perfil del profesor mediador, el cual, según Lorenzo Tébar se sintetizaría en las siguientes características<sup>80</sup>:

1. Es un experto y como tal domina los contenidos curriculares, planifica, anticipa los problemas y soluciones, revisa las fases del proceso de aprendizaje.
2. Establece metas: favorece la perseverancia, desarrolla hábitos de estudio y fomenta la autoestima y la metacognición.
3. Tiene la intención de facilitar el aprendizaje significativo: favorece la trascendencia, guía el desarrollo de estrategias, enriquece las habilidades básicas superando las dificultades.
4. Anima a la búsqueda de la novedad: fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente.
5. Potencia el sentimiento de capacidad: favorece una autoimagen, crea una dinámica de interés por alcanzar nuevas metas.
6. Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué: ayuda a cambiar el estilo cognitivo de los estudiantes controlando su impulsividad.
7. Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: potencia la discusión reflexiva y fomenta la empatía con el grupo.
8. Atiende a las diferencias individuales de los alumnos, diseña criterios y procedimientos para hacer explícitas las diferencias psicológicas de los estudiantes, potencia el trabajo individual, independiente y original.
9. Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: haciéndoles vivir unos valores para que los hagan operativos en su conducta dentro de su realidad sociocultural.

---

<sup>80</sup> Ibíd. P. 22.

Las anteriores características se apoyan, por lo demás, en una premisa común que será fundamental a la hora de proponer alternativas de solución para la situación problemática identificada en el capítulo primero. Dicha premisa, enunciada en términos filosóficos, equivale a la conocida afirmación de Ernst Tugendhat, según la cual “no somos de alambre rígido”<sup>81</sup>. Afirmación con la que el filósofo, interpretando la filosofía de Heidegger, desea señalar que la propia condición biológica del ser humano abre la posibilidad de que nuestro comportamiento no responda necesariamente a vínculos causales directos; lo que abre, a su vez, el ámbito de la mediación entre aquello que podría condicionar al ser humano y su reacción frente a ello. Idea que es aplicada en el caso de la pedagogía con las siguientes palabras del profesor Tébar para hacer referencia justamente al profesor mediador:

La experiencia nos ha enseñado que el ritmo de nuestros aprendizajes crece en cantidad y en calidad cuando viene de la mano de buenos y expertos maestros mediadores. La vida es una sucesión constante de cambios que superamos con la ayuda de los demás. La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía. La mediación parte de un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y perfectibilidad de todo ser humano. La genética no ha dicho la última palabra<sup>82</sup>.

Ahora bien, cómo se debe hacer realidad todo lo anterior en alternativas concretas de solución para los problemas que se presentan en las aulas de clase y más específicamente para los que fueron descritos en el capítulo primero de este trabajo, es el tema principal del siguiente capítulo.

---

<sup>81</sup> TUGENDHAT, Ernst, *Problemas*, Gedisa, Madrid 2002.

<sup>82</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 40.

### **3. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE LÓGICA**

En el capítulo primero se describió brevemente una situación problemática con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lógica. Tal descripción se estructuró, por motivos de la exposición, en dos categorías: a) aspectos motivacionales en donde se señaló la insuficiente motivación por estudiar la carrera de Filosofía que tienen algunos estudiantes de la asignatura, así como la generalizada falta de asunción del rol necesariamente activo del estudiante universitario por parte de la mayoría de ellos; y b) aspectos cognitivos manifestados en múltiples y variadas situaciones de deficiente desarrollo académico. Al contrastar lo anterior con las competencias que la asignatura de Lógica debería desarrollar, así como con el perfil que se espera adquiera el estudiante de Filosofía, se concluyó que la gran mayoría de estudiantes no poseen un nivel adecuado en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. Situación de gran preocupación en una carrera como Filosofía, donde el nivel de lectura es elevado y un buen desarrollo del mismo es un aspecto absolutamente esencial para llevar a cabo un aprendizaje exitoso y el logro de los objetivos de formación.

Ante esta situación, bien se pueden asumir tres tipos de actitudes: una, basada en cierto elitismo intelectual, así como un gran pesimismo moral, nos llevaría a afirmar que la asignatura de Lógica debería servir, junto con las demás asignaturas del primer semestre, como un filtro que seleccionara los estudiantes “buenos” y eliminara los “malos”.



La segunda, que además de todo lo anterior, se basa en una gran dosis de cinismo, nos permitiría convivir felizmente con la situación problemática a partir de la idea según la cual “eso es todo lo que se puede esperar de los estudiantes” ya que, para decirlo en términos coloquiales “eso es lo que da la tierra”. Desde esta perspectiva, más que un filtro, la asignatura de Lógica se convertiría en un simple requisito formal: podrían perderla algunos estudiantes, no muchos, para no generar complicaciones ni evaluaciones docentes con una baja calificación. En general se trataría de evitar al máximo los conflictos con los estudiantes.

No es necesario desarrollar una compleja argumentación para evidenciar cómo estas dos actitudes contradicen totalmente todo lo señalado en el segundo capítulo acerca del papel de la universidad y del profesor. Lo que evidencia que una solución eficaz a la situación problemática descrita en el capítulo primero depende justa y principalmente de dos actores: universidad y profesores. Ahora bien, el presente texto no trata de políticas educativas; por ende el actor que nos interesa es el segundo y no tanto el primero. Por eso la tercera actitud se basa, a diferencia de las anteriores, en una idea del rol del profesor muy distanciada de lo que las otras dos actitudes parecen aceptar. Esta idea ya se ha venido desarrollando desde el final del capítulo anterior a partir de las referencias que se han hecho del modelo del profesor – mediador. Pues bien, la tercera actitud consiste justamente en asumir este rol, al menos en alguno o algunos aspectos concretos que incidan en la forma como se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lógica. Explicar esto último es el objetivo principal de este último capítulo.

Por ello, en un primer momento se profundizará un poco más en lo que significa el concepto de “profesor – mediador”, especialmente a partir de la dilucidación de las posibles formas de mediación que se pueden desarrollar. Esto nos permitirá fundamentar teóricamente gran parte de la propuesta concreta con la que se busca solucionar los problemas de aprendizaje descritos en el capítulo primero. Propuesta que, como se verá, tiene que ver específicamente con el desarrollo de la competencia lectora. Por ello, el segundo apartado del presente capítulo exige fundamentar, desde la Filosofía y la Pedagogía, lo que significa “leer”. Sólo después de esto se puede dar paso a la parte final del capítulo que consiste en una elaboración de un modelo de estrategia concreta de lectura y escritura con miras a ser aplicado en la asignatura de Lógica.

### **3.1. Implicaciones pedagógicas y didácticas de la mediación**

El profesor Lorenzo Tébar señala doce criterios de mediación que se constituyen en las formas y estilos concretos de interacción que deberían guiar las actuaciones del profesor mediador en todo proceso educativo. Estos criterios que son señalados originalmente por R. Feuerstein pueden ser divididos en dos grupos: los tres primeros son interacciones que deberían estar presentes en toda forma de educación y los nueve restantes que aparecen en razón de los objetivos que se pretenda conseguir en los diversos momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La importancia fundamental de esos criterios radica en el hecho de que, según Tébar, a través de ellos se realiza la principal meta de la educación, a saber, que los educando sean aprendices independientes y seres humanos felices. En lo que sigue se describirá brevemente en qué consiste cada uno de ellos.

a) **Mediación de intencionalidad y reciprocidad:** este criterio consiste en hacer conciente al estudiante de los propósitos y las intenciones subyacentes a toda experiencia educativa, de forma tal que él pueda compartirlos y sentirse verdaderamente implicado durante todo el proceso. Sólo de esta forma puede aparecer la reciprocidad en la interacción. Esto exige, de parte del docente, “la selección de experiencias de una manera conciente, la definición de propósitos claros y alcanzables y la elección de contenidos y estrategias acordes con las características y los intereses de los estudiantes”<sup>83</sup>. Por lo tanto, el profesor mediador debe esforzarse porque los estudiantes entiendan el por qué de la inclusión de su asignatura dentro del plan de estudios, así como los contenidos y estrategias que se desarrollan y utilizan en ella. Según Tébar, el profesor puede realizar esta forma de mediación así<sup>84</sup>:

1. Al seleccionar la materia y contenido de la actividad.
2. Cuando se justifica el tema y modalidad de la tarea.
3. Cada vez que motiva a los alumnos al presentarles la actividad.
4. Cuando despierta curiosidad y expectativas positivas por la tarea.
5. Al crear situaciones de desequilibrio (absurdos, contradicciones, errores) para despertar el interés.
6. Al añadir dificultades en el proceso de aprendizaje, para incitar así la demanda de mediación del alumno.
7. Al orientar y ayudar a los alumnos a entender escalonadamente los elementos de una actividad.
8. Cuando pone en práctica ante sus alumnos algunas estrategias que le sirven de pauta de conducta.

---

<sup>83</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: Cededuis. 2007, P. 17.

<sup>84</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 135.

9. Cuando repite ciertas actividades para afianzar cierta conducta y la formación de hábitos de trabajo.
10. Al tratar de interpretar a sus alumnos, cuando éstos tienen dificultades para verbalizar sus reacciones y respuestas.
11. Cuando estimula verbalmente, o de otro modo, para que los alumnos se comprometan e impliquen en una tarea propuesta.
12. Cuando cambia de actividad, estímulo o modalidad, para conseguir elevar la motivación de los alumnos.

Como se ve, se trata de hacer a los estudiantes conscientes de lo que se está haciendo, así como de los motivos por los cuales se hace y de las finalidades que se persigue.

*b) Mediación de trascendencia:* este criterio invita a que el profesor mediador se esfuerce porque con sus actuaciones, los estudiantes puedan captar que el proceso educativo es un proceso que siempre apunta hacia el futuro. Esto quiere decir que las actividades realizadas en la asignatura no pueden ser vistas como un fin en sí mismas sino que, por el contrario, se debe poder percibir sus aplicaciones futuras y su utilidad a largo plazo y, de ser posible, tanto en la vida profesional como personal del estudiante. Según Tébar “La trascendencia de un conocimiento implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro para generalizar nuestros comportamientos y necesidades. En el ámbito académico, esto exige que el mediador sepa relacionar cualquier tema con otros puntos y hechos pasados y futuros”<sup>85</sup>. Así, el profesor mediador debe preocuparse porque sus estudiantes sean conscientes de que la solución a un determinado problema o el desarrollo de alguna competencia específica mediante las actividades de la

---

<sup>85</sup> *Ibíd.* P. 57.

asignatura son asuntos que serán aplicables a otras situaciones futuras relacionadas con la actividad propia del estudiante, así vaya más allá de los límites mismos de los contenidos conceptuales de la asignatura. En palabras del profesor Tébar:

*La trascendencia debe anticipar el futuro, prever nuevas situaciones, descontextualizar y generalizar los conocimientos. Lo que trasciende es lo esencial, lo que perdura. ¿Cómo determinamos lo que es esencial? Por su carácter necesario y útil, por la permanencia a través del tiempo, por su universalidad, por los componentes culturales, sociales y afectivos que integra<sup>86</sup>.*

El mismo Tébar señala algunas formas como se puede realizar la mediación de la trascendencia tienen que ver cuando el mediador<sup>87</sup>:

1. Indica la relación entre la actividad actual y las experimentadas anteriormente por los alumnos.
2. Indica cómo aplicar algunos elementos de la actividad en otras circunstancias de tiempo, lugar, etc.
3. Extrae los elementos esenciales de la actividad y los formula a través de principios y generalizaciones.
4. El mediador provee a sus alumnos con criterios para reconocer los elementos esenciales de los no esenciales.
5. Se guía por necesidades de los alumnos y por los objetivos que trascienden a la tarea actual.

---

<sup>86</sup> Ibíd. P. 137.

<sup>87</sup> Ibíd.

6. Presenta ejemplos y situaciones hipotéticas para hacer comprender la relación entre el aquí y ahora y el más allá.
7. Presenta tareas que requieren un razonamiento hipotético y anticipador.
8. Trata de ampliar los sistemas de necesidades de sus alumnos con orientaciones que no son familiares y habituales.

Se ve, por lo demás, la estrecha relación que existe entre este criterio y el anterior, en la medida en que esta trascendencia debe hacer parte del sentido y los objetivos manifestados en la intencionalidad.

c) **Mediación de significado:** de cierta forma, este tercer criterio esencial de toda mediación recoge lo más importante de los dos anteriores. En efecto, según este criterio el profesor mediador debe “encontrar y dar a conocer a los estudiantes el valor objetivo y subjetivo que tienen las experiencias de aprendizaje, por lo que permanentemente deberá establecer relaciones entre los contenidos de aprendizaje y las motivaciones, concepciones previas, intereses, sistema de valores, necesidades y contexto cultural de los estudiantes”<sup>88</sup>. De acuerdo con Tébar, el estudiante podrá encontrar un significado para cada actividad educativa que se desarrolle si ésta es presentada cumpliendo los siguientes tres requisitos:

- Despertar en el estudiante interés por lo que le propone.
- Darle a conocer su importancia.
- Hacerle saber la finalidad que se busca con la actividad y la aplicación de la misma.

---

<sup>88</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 18.

Entre las formas de mediación del significado señaladas por Tébar, podemos destacar aquellas en las que el mediador<sup>89</sup>:

1. Aporta a los conceptos y objetos otros significados adicionales al significado concreto del texto.
2. Busca nuevos significados de los hechos en distintos contextos.
3. Trasciende de lo conocido, proponiendo nuevas situaciones y contextos que amplíen el campo mental del educando.
4. Aporta medios para ayudar a distinguir lo subjetivo de lo universal.
5. Ayuda a descubrir nuevos significados afectivos en diferentes objetos y situaciones.
6. Atribuye valores sociales y culturales a diferentes fenómenos.
7. Transmite de diversos modos sus actitudes y sentimientos hacia diferentes objetos y sucesos.
8. Subraya los significados de los objetos y sucesos que los alumnos hallan en otros contextos.
9. Anima a los alumnos a preguntarse sobre los significados de los fenómenos que encuentran.
10. Si los alumnos no llegan a dar la respuesta deseada, sabe representarla y relacionarla con sus hallazgos.

Es pues la capacidad de interpretar, de encontrar un significado y un sentido la que debe intentar desarrollar en los estudiantes el profesor mediador; algo que sólo puede hacer cada uno de ellos pero siempre teniendo en cuenta el contexto sociocultural de la situación a interpretar. Con esto queda evidenciado una vez más el doble carácter individual y social de la educación.

---

<sup>89</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 138-139.

d) **Mediación del sentimiento de capacidad:** Tébar define al sentimiento de capacidad o competencia del estudiante como el justo conocimiento de sus capacidades; la conciencia precisa de lo que es capaz de hacer. Según el citado profesor, “El educando necesita tener una autoimagen positiva y realista de sí mismo, en un clima positivo de entusiasmo; se le debe concienciar de lo que él puede y es capaz de realizar”<sup>90</sup>. Pues bien, esto es fundamentalmente lo que busca este criterio de mediación, el cual exige “que el profesor diseñe y proporcione experiencias donde los estudiantes sean y se sientan capaces de tener éxito, lo que significa trabajar el aumento de su autoestima que es factor importante y determinante de la motivación intrínseca del alumno porque se siente capaz y de la motivación extrínseca por el sentido social del éxito, fundamentales en el logro de aprendizajes significativos”<sup>91</sup>. Hay que notar, sin embargo, que este importante criterio puede implicar un gran riesgo: diseñar actividades demasiado básicas y sencillas que, en vez de motivar, ocasionen el efecto contrario. Pero esto es algo que el profesor mismo deberá evitar a partir del conocimiento, tanto de los contenidos de su asignatura como de las reales capacidades de sus estudiantes. Para ayudar en lo anterior Tébar señala las siguientes formas de mediación del sentimiento de capacidad<sup>92</sup>:

1. Seleccionar tareas adaptadas a lo que saben los alumnos y al esfuerzo que se requiere para lograr el éxito, lo que tiene que ver con los niveles de complejidad y abstracción de una actividad.
2. Controlar todas las reacciones de los alumnos para interpretar y evaluar sus respuestas.

---

<sup>90</sup> *Ibíd.* P. 58.

<sup>91</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 19.

<sup>92</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 139-140.



3. Apreciar los logros de los alumnos, con relación al esfuerzo invertido o exigido por la tarea.
4. Analizar el proceso mental que lleva a los alumnos al éxito.
5. Interpretar el valor y el significado del éxito del alumno.
6. Proveer con criterios apropiados a los alumnos para evaluar sus propios logros.
7. Destacar el uso de los factores que han ayudado al éxito o que han requerido mayor esfuerzo.

Como se ve, a pesar de que según Feuerstein esta clase de mediación no hace parte de las mediaciones esenciales, sí adquiere una especial importancia en estudiantes con ciertas deficiencias cognitivas y motivacionales como se vio que es el caso de algunos estudiantes de la asignatura de Lógica.

e) **Mediación de autocontrol y regulación de la conducta:** las profesoras Corredor, Pérez y Arbeláez, dando cuenta de su experiencia, aseveran que “El autocontrol y la regulación es una de las funciones cognitivas que más fallan en los procesos del aprendizaje porque, por un lado, un gran porcentaje de estudiantes quieren dar respuesta inmediata a lo que pregunta o propone el profesor y, por otro, los profesores dan poco tiempo al estudiante para pensar sus respuestas, esto es lo que se llaman alumnos y docentes impulsivos”<sup>93</sup>. Este criterio de mediación busca entonces desarrollar en el estudiante la conciencia sobre la importancia de detenerse un momento a reflexionar exactamente qué es lo que se le está exigiendo, por ejemplo, en determinada actividad. E incluso, yendo más allá, este criterio pretende que el estudiante analice detalladamente el qué, el cómo, el por qué y el para qué de sus respuestas y actuaciones; algo que

---

<sup>93</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 19.

puede exigir, incluso, escuchar y analizar con la atención debida las respuestas y actuaciones de los otros. Todo lo cual se traduce, en última instancia, en la conciencia de la necesidad “de reunir toda la información y hacer los análisis correspondientes que permitan elaborar una respuesta completa y precisa a una pregunta, una solución acertada y lógica a un problema y una toma de decisiones pertinente y clara. Se trata de frenar la impulsividad así la tarea sea atractiva y en ocasiones exija una respuesta inmediata”<sup>94</sup>.

Según Tébar, de acuerdo con esta forma de mediación el profesor debe “hacer comprender a los educandos que todas las grandes obras han exigido grandes esfuerzos. Sus ídolos y los mitos de hoy generalmente han llegado al éxito atravesando un arduo camino de preparación y de constante autoexigencia”<sup>95</sup>. Para esto Tébar señala que esta clase de mediación se manifiesta cuando el mediador<sup>96</sup>:

1. Focaliza la atención de sus alumnos al relacionar su capacidad para superar la complejidad de la tarea.
2. Tiende a demorar y orientar las respuestas, cuando anticipa una reacción impulsiva o inadecuada de sus alumnos.
3. Alerta a los alumnos a que respondan cuando están seguros de tener la respuesta completa a la pregunta que se hace.
4. Se asegura que los alumnos están preparados para enfrentarse a las demandas de la tarea.
5. Acompaña las reacciones de los alumnos con una evaluación y constante retroalimentación.

---

<sup>94</sup> *Ibíd.* P. 20.

<sup>95</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, *Op. cit.* P. 140.

<sup>96</sup> *Ibíd.*

Es innegable, por todo lo anterior, la especial relevancia que tiene esta mediación en el desarrollo de las competencias propias de la asignatura de Lógica, en la medida en que, como se vio, entendida la Lógica como propedéutica, ésta se convierte en una herramienta que nos enseña fundamentalmente a no apresurar nuestras tesis allí donde todavía no tenemos buenas razones para esgrimir las.

f) **Mediación de participación activa y conducta compartida:** esta clase de mediación busca evidenciar que todo proceso educativo exitoso se caracteriza por una constante interacción entre el profesor y los alumnos, por una parte, y entre los mismos alumnos, por otra. “En la situación del aula, este parámetro se desarrolla mediante técnicas específicas para potenciar las exposiciones y discusiones del grupo. El profesor fomenta la empatía con el grupo a través de técnicas cooperativas para la resolución de problemas y conflictos, y el desarrollo de la integración cognitivo – afectiva”<sup>97</sup>.

La complejidad de la llamada sociedad del conocimiento hace del trabajo cooperativo un elemento sin el cual todo proyecto está condenado al fracaso. Y es claro que los procesos educativos no pueden ser la excepción a esta regla. Esta mediación apunta entonces a que los estudiantes acepten y toleren las divergencias y los distintos ritmos de aprendizaje. Igualmente a que respeten los hallazgos de los otros y cooperen activamente con el mutuo enriquecimiento y la búsqueda de soluciones a los problemas. En este caso, el profesor Tébar señala las siguientes formas en que se puede realizar esta mediación<sup>98</sup>:

---

<sup>97</sup> Ibíd. P. 60.

<sup>98</sup> Ibíd. P. 142.

1. Llamar la atención sobre la mutua ayuda que nos dispensamos al compartir nuestras ideas y formas de trabajo.
2. Discutir las estrategias que nos permiten compartir con mayor fruto.
3. Hacer que los alumnos tomen conciencia de cuándo se ayudan y enriquecen de los demás.
4. Dar oportunidades a los alumnos a compartir de forma oral y escrita resaltando la importancia del silencio y de la escucha respetuosa.
5. Animar a los alumnos a ayudarse entre ellos.
6. Ayudar a los alumnos para que se sepan escuchar entre ellos.
7. Organizar la participación en las actividades del grupo.
8. Animar a los estudiantes a compartir sus experiencias.

Desde luego, lo anterior no quiere decir que el profesor mediador debe ser un “amigo” de todos sus estudiantes y forzar, entre todos ellos, el desarrollo de una amistad. Simplemente se trata de integrar en las acciones educativas el hecho de que “Nuestra vida es relación, es compartir sentimientos, afectos, juicios, conocimientos. Los humanos somos seres sociales y nos realizamos en la convivencia (...) El aprendizaje es un fenómeno sociocultural. Aprendemos de y con los otros. La comunicación de nuestros pensamientos nos permite una mayor conciencia de nosotros mismos y mayor claridad en nuestros pensamientos”<sup>99</sup>.

**g) Mediación de individualización y diferenciación psicológica:** este criterio de mediación impide que el proceso educativo se convierta en un simple proceso de homogeneización, que no respete las diferencias individuales de cada estudiante. Como lo señala el profesor Tébar, “Aunque es necesario cierto grado de uniformidad en el grupo para mantener una disciplina de trabajo, deben tenerse en

---

<sup>99</sup> Ibíd.

cuenta ciertas formas que expresan diversidad de sentimientos, puntos de vista y estilos de expresión (...)"<sup>100</sup>. De acuerdo con las profesoras Corredor, Pérez y Arbeláez, este criterio exige del profesor que tenga en cuenta "las características y los estilos de aprendizaje propios de cada uno de los estudiantes, con el propósito de diseñar las experiencias de aprendizaje y seleccionar las estrategias de enseñanza. Se trata de formar para la diversidad más que para la uniformidad, de manera que cada alumno ponga en evidencia su propio estilo cognitivo en la construcción de saberes y desarrollo de competencias"<sup>101</sup>.

Para esta clase de mediación Tébar señala las siguientes formas en que ésta se puede manifestar<sup>102</sup>:

1. Mostrar cómo aprenden los alumnos, diferenciando sus peculiaridades.
2. Expresar la acogida de todos los estilos de aprendizaje, destacando la individualidad de cada educando.
3. Estimular a cada alumno a pensar en esforzarse para realizar todas sus potencialidades.
4. Estar dispuesto a aceptar las diferentes respuestas de los alumnos.
5. Estimular a actividades de pensamiento independiente y original.
6. Ayudar a los estudiantes para que sean responsables en su trabajo.
7. Distribuir tareas de responsabilidad entre los alumnos.
8. Dejar a los alumnos que tomen parte en las actividades de clase.

---

<sup>100</sup> Ibíd. P. 60.

<sup>101</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 21.

<sup>102</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 143-144.

9. Animar positivamente en expresiones de pluralismo cultural.
10. Estimular al uso diverso del tiempo entre los estudiantes.
11. Respetar el derecho de los alumnos a ser diferentes.

Realmente, este criterio de ninguna manera se puede ver como accesorio, especialmente si se considera que el significado y la trascendencia dependen justamente de la individualidad de cada estudiante; una individualidad que nunca puede ser vista como “enemiga” del proceso educativa en la medida en que, como lo ha señalado el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, “La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía<sup>103</sup>. Idea que, por lo demás fue recogida por el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos el cual señala que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

**h) Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos:** este criterio de mediación exige que el profesor ayude al estudiante a “establecer objetivos a corto y largo plazo, planificar las tareas para lograrlos, evaluar el avance del proceso y seleccionar las estrategias más adecuadas para conseguir el éxito; es fundamental que el estudiante se haga conciente de la importancia de los objetivos y la planificación para tener éxito en la vida”<sup>104</sup>. Con esto se busca, además, fortalecer la autonomía de los estudiantes en la dirección de su proceso

---

<sup>103</sup> *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS.* Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, P. 166.

<sup>104</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 21.

de aprendizaje. Para ello, Tébar propone las siguientes formas concretas en que se puede realizar esta mediación<sup>105</sup>:

1. Estimular a los alumnos en el descubrimiento de los objetivos para que se impliquen en su consecución.
2. Acompañar a los educandos en la elaboración de un plan, explicándoles por qué es necesario para poder lograr todos los objetivos de la educación.
3. Compartir nuestros objetivos para la clase y explicar por qué se han seleccionado éstos y no otros, y cómo se les va a ayudar a conseguirlos.
4. Animar a los alumnos a proponerse objetivos reales y que puedan conseguirse.
5. Suscitar en los alumnos la necesidad y la habilidad de planificar cómo conseguir sus objetivos.

Como se ve, esta mediación se torna cada vez más importante en la medida en que se acepta que la educación es un proceso que trasciende las aulas y que, así sea un lugar común, dura toda la vida.

*i) **Mediación del desafío:*** de acuerdo con este criterio, el profesor mediador debe tener en cuenta las posibles reacciones del estudiante frente a las situaciones nuevas de aprendizaje. En este sentido, "Corresponde al docente motivar al estudiante para que no se deje vencer por el fracaso, por la dificultad, sino que enfrente el desafío intentando nuevos caminos e innove y ensaye aún

---

<sup>105</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 144-145.

cuando parezca difícil la tarea propuesta”<sup>106</sup>. Junto con esto, el profesor mediador debe proponer diferentes clases de experiencias que estimulen la curiosidad intelectual del estudiante, así como su creatividad para buscar estrategias propias y plantear soluciones originales. Según Tébar, “La actitud de afrontar lo poco familiar y lo desconocido exige una capacidad de adaptarse a un mundo extraño. Se trata de disponer al educando a desencadenar mecanismos nuevos y destrezas que le preparen a afrontar lo nuevo. El gozo de conocer, vencer y conquistar lo desconocido viene exigido hoy por la cultura del cambio, del desafío y de la constante novedad”<sup>107</sup>. Algunas de las mediaciones más frecuentes en este sentido son, según el mismo profesor, las siguientes<sup>108</sup>:

1. Adaptar los procesos a los ritmos que los alumnos son capaces de asimilar.
2. Proponer situaciones desafiantes que permitan a los alumnos darse cuenta de lo que son capaces de realizar.
3. Hacer que los alumnos se marquen topes elevados, así como objetivos exigentes y comprometedores.
4. Ayudar a desdoblar una situación compleja en otras más fáciles de dominar.
5. Ser conscientes de los procesos, más que buscar sólo el producto.

Como se ve, la idea fundamental subyacente a esta clase de mediación es el estímulo de la curiosidad intelectual; un requisito esencial para que el estudiante pueda continuar de forma autónoma su proceso educativo.

---

<sup>106</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 21.

<sup>107</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 145.

<sup>108</sup> *Ibíd.* P. 146.



**j) *Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante***: como fue identificado al final del capítulo anterior, esta idea sobre la modificabilidad del ser humano se encuentra en la base de la concepción del profesor mediador. Es justamente esta idea la que impide que, frente a situaciones problemáticas como la descrita en el primer capítulo, se adopten o bien la actitud cínica o bien la actitud elitista y pesimista. Desde esta perspectiva, en efecto, la creencia en la modificabilidad del ser humano se constituye en “un determinante del cambio individual movilizando nuestra voluntad y nuestras intenciones en esta dirección de crecimiento”<sup>109</sup>. Pues bien, de acuerdo con este criterio de mediación, el profesor mediador debe esforzarse porque sus estudiantes también acepten esta premisa fundamental. Para esto, “El docente debe ayudar al estudiante a identificar sus competencias y capacidades, a darse cuenta que puede continuar desarrollándolas durante su vida, a tomar conciencia que el cambio es propio de su naturaleza y a percibirse como una persona capaz de generar y procesar información”<sup>110</sup>. Para ello, Tébar señala las siguientes formas concretas en que se puede desarrollar esta mediación<sup>111</sup>:

1. Ayudar a constatar los cambios internos y externos que se producen en nosotros.
2. Hacer comprender a los alumnos que los cambios no hacen de nosotros personas distintas.
3. Acompañar a los educandos para que asuman la responsabilidad de los cambios en su personalidad y logren plena autonomía y libertad.

---

<sup>109</sup> Ibíd. P. 62.

<sup>110</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 22.

<sup>111</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 147.

Como se ve, esta es una mediación que cada día adquiere más importancia en sociedades como las contemporáneas en donde el cambio parece ser lo único permanente.

**k) *Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas***: así como en el caso anterior, este criterio de mediación corresponde a una idea subyacente a la concepción del profesor mediador. O, más exactamente, a cierta disposición anímica o actitudinal que bien podríamos llamar “optimismo”. Optimismo que, por lo demás, se encuentra en la base de la idea misma de educación. Algo que se puede hacer evidente a partir de la lectura del conocido argumento del filósofo Bertrand Russell sobre el progreso de la humanidad. El argumento completo es el siguiente:

Los males del mundo se deben tanto a los defectos morales como a la falta de inteligencia. Pero la raza humana no ha descubierto hasta ahora ningún método para erradicar los defectos morales. La inteligencia, por el contrario, se perfecciona fácilmente mediante métodos que son conocidos por cualquier educador competente. Por lo tanto, hasta que algún método para enseñar la virtud haya sido descubierto, el progreso tendrá que buscarse a través del perfeccionamiento de la inteligencia antes que del de la moral.

En coherencia con lo anterior, Tébar señala que “El triunfo en la lucha, en la educación, es fruto del optimismo que despierta confianza en el éxito”<sup>112</sup>. Lo anterior se manifiesta en este criterio de mediación que exige que el docente le ofrezca al estudiante “espacios de formación donde pueda tener una percepción optimista ante las distintas situaciones y dificultades, y conciencia de otras

---

<sup>112</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 62.

opciones en casos de fracaso”<sup>113</sup>. Entre las formas en que se puede manifestar esta mediación, Tébar indica las siguientes<sup>114</sup>:

1. Comparar situaciones y alternativas posibles, analizando aquellas que permiten una respuesta más positiva y enriquecedora.
2. Valorar las respuestas de los alumnos subrayando aquellas propuestas más creativas, que exigen menos riesgos o dan mejor rendimiento.
3. Ayudar a buscar las razones positivas que implican y motivan a los alumnos en un mayor esfuerzo por su formación.

No se trata de exigir de los profesores y de los alumnos una concepción del mundo y de la vida que niegue la realidad en virtud de un mal entendido optimismo. Se trata simplemente de que el profesor sea conciente, y haga concientes a sus estudiantes, de múltiples y amplios horizontes que le permitan asumir la vida con la certeza de encontrar algún tipo de solución a todos los problemas que se presenten.

*l) Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura:* este criterio de mediación es un desarrollo de uno de los aprendizajes fundamentales entorno a los cuales debería estructurarse la educación, a saber: aprender a vivir, el cual, como se vio es un “aprender a vivir juntos” o un “aprender a vivir con los demás”. En efecto, como lo señalan las profesoras Corredor, Pérez y Arbeláez, esta mediación “es el compromiso con la formación para la convivencia ya que mediar el sentimiento de pertenencia a una cultura exige desarrollar en los estudiantes el

---

<sup>113</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 22.

<sup>114</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 147.

sentido de pertenencia a un grupo y su compromiso con su cultura, valores, costumbres, principios, lo que implica el conocimiento y la vivencia de reglas y normas sociales, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes”<sup>115</sup>. Para esto Tébar señala las siguientes manifestaciones de esta clase de mediación<sup>116</sup>:

1. Presentar los valores y rasgos culturales como una realidad identificadora de nuestra propia forma de ser.
2. Cultivar actitudes de estima y aprecio a la propia cultura y a todas las demás, como expresión de las riquezas de la humanidad plural.
3. Despertar atención a la diversidad y a la riqueza de sentirnos distintos.
4. Celebrar y revitalizar aquellos valores peculiares de las culturas más próximas.
5. Conocer, respetar y expresar nuestro interés por cuanto exalta el pluralismo y la esencia de cada cultura.

Como se ve, no se trata de que el docente promueva un chauvinismo intolerante. Antes bien, como lo señalan las profesoras citadas, “El profesor ha de ofrecer mediaciones en las que el estudiante aprenda a tolerar al otro, a respetarlo aunque no responda a sus expectativas y a reconocerlo como par y un ser con características propias y distintas, pero ante todo se ha de recalcar la solidaridad con la especie humana, con las culturas que nos rodean o con valores universales”<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 22.

<sup>116</sup> TÉBAR, Belmonte Lorenzo, Op. cit. P. 148.

<sup>117</sup> CORREDOR, Martha y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Op. cit. P. 22.

Hasta acá la explicación de los doce criterios de la mediación señalados por el profesor Tébar a partir de la obra de R. Feuerstein. A partir de ellos, se planteará, como hipótesis, la idea según la cual, dadas las características de la asignatura de Lógica, así como el perfil que se busca desarrollar en los estudiantes de Filosofía, la mejor estrategia de enseñanza y aprendizaje con la que se podría abordar la situación problemática es la lectura y la escritura. Especialmente, en virtud de las mediaciones de la intencionalidad, trascendencia, significado, autocontrol, conducta compartida e individualización. En lo que sigue se mostrará la conveniencia de esta hipótesis a partir del desarrollo de la reconstrucción conceptual acto de leer y escribir. Para esto se recurrirá tanto a la Filosofía como a la Pedagogía. Sólo después de esto, como se señaló en la introducción del capítulo, se dará paso a la elaboración de un modelo de estrategia concreta de lectura y escritura que podría ser aplicado en la asignatura de Lógica como una forma de intentar superar los problemas descritos en el capítulo primero.

### **3.2. Reconstrucción conceptual de la competencia lectora: fundamentos filosóficos y pedagógicos**

La reconstrucción conceptual del acto de leer se realizará desde dos puntos de vista: el filosófico y el pedagógico. Para el primero de ellos se partirá de la idea general que de la lectura desarrolla Marcel Proust en su ensayo titulado *Sobre la lectura*. Posteriormente se realizará una ampliación de esta idea con base en las consideraciones de George Steiner, Jorge Larrosa y Friedrich Nietzsche. El punto de vista pedagógico, por su parte, será desarrollado a partir de los textos de Hans Aebli y Víctor Moreno.

### 3.2.1. La lectura desde la Filosofía

La concepción de Proust acerca de la lectura parte de su rechazo a la tesis de John Ruskin según la cual la lectura de los buenos libros puede compararse con una conversación con los hombres más ilustres de otros siglos que fueron sus autores. Según Ruskin de acá se derivan todas las ventajas de la lectura en la medida en que en los libros “hay una sociedad en todo momento a nuestro alcance, una sociedad de personas que hablarían con nosotros tanto como quisiésemos, sin importarles nuestro rango”<sup>118</sup>. En síntesis, para Ruskin “la lectura es precisamente una conversación con hombres mucho más sabios y más interesantes que todos aquellos que podemos tener la ocasión de conocer en torno nuestro”<sup>119</sup>.

Ahora bien, esta idea es rechazada por Proust en la medida en que para él:

(...) la diferencia esencial entre un libro y un amigo, no es su mayor o menor sapiencia, sino la manera en cómo se establece la comunicación con ellos, consistiendo la lectura para cada uno de nosotros, al revés de la conversación, en recibir comunicación de otro pensamiento pero continuando solos, es decir, sin dejar de disfrutar de la capacidad intelectual de que se goza en la soledad y que la conversación disipa inmediatamente, conservando la posibilidad de la inspiración y toda la fecundidad del trabajo de la mente sobre sí misma<sup>120</sup>.

---

<sup>118</sup> PROUST, Marcel. *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-textos. 1997, P. 31.

<sup>119</sup> *Ibíd.*

<sup>120</sup> *Ibíd.* P. 32.

Cuando sostenemos una conversación con algún amigo siempre vamos a contar con la posibilidad de averiguar directamente el significado exacto de lo que nos está diciendo, además de las razones por las cuales nos dice lo que nos dice y las finalidades que busca con ello. Además, en cualquier momento de la conversación, si es nuestro deseo preguntar y el suyo responder, podremos indagar por sus pensamientos sobre un tema relacionado con el que estamos discutiendo. En otras palabras, la aclaración y la ampliación son posibilidades siempre abiertas en una conversación con una persona. Algo que realmente no ocurre con la lectura de un libro. Es a partir de esta constatación que Proust afirma que “Somos concientes de que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina, y quisiéramos que nos diera respuestas cuando todo lo que puede hacer por nosotros es excitar nuestros deseos”<sup>121</sup>.

Sin embargo, es justamente en esta insuficiencia que Proust ve el verdadero valor de la lectura, a saber, incitarnos al desarrollo de nuestro propio pensamiento y sensibilidad sobre los más variados aspectos de la vida humana. Esto es lo que Proust llama una “lectura saludable” en oposición a un acto de lectura “peligroso” que se da cuando, en palabras del pensador francés:

en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a suplantarla, cuando la verdad ya no se nos presenta como un ideal que no esté a nuestro alcance por el progreso íntimo de nuestro pensamiento y el esfuerzo de nuestra voluntad, sino como algo material, abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para

---

<sup>121</sup> Ibíd. P. 36.

saborearlo a continuación pasivamente, en una perfecta armonía de cuerpo y mente<sup>122</sup>.

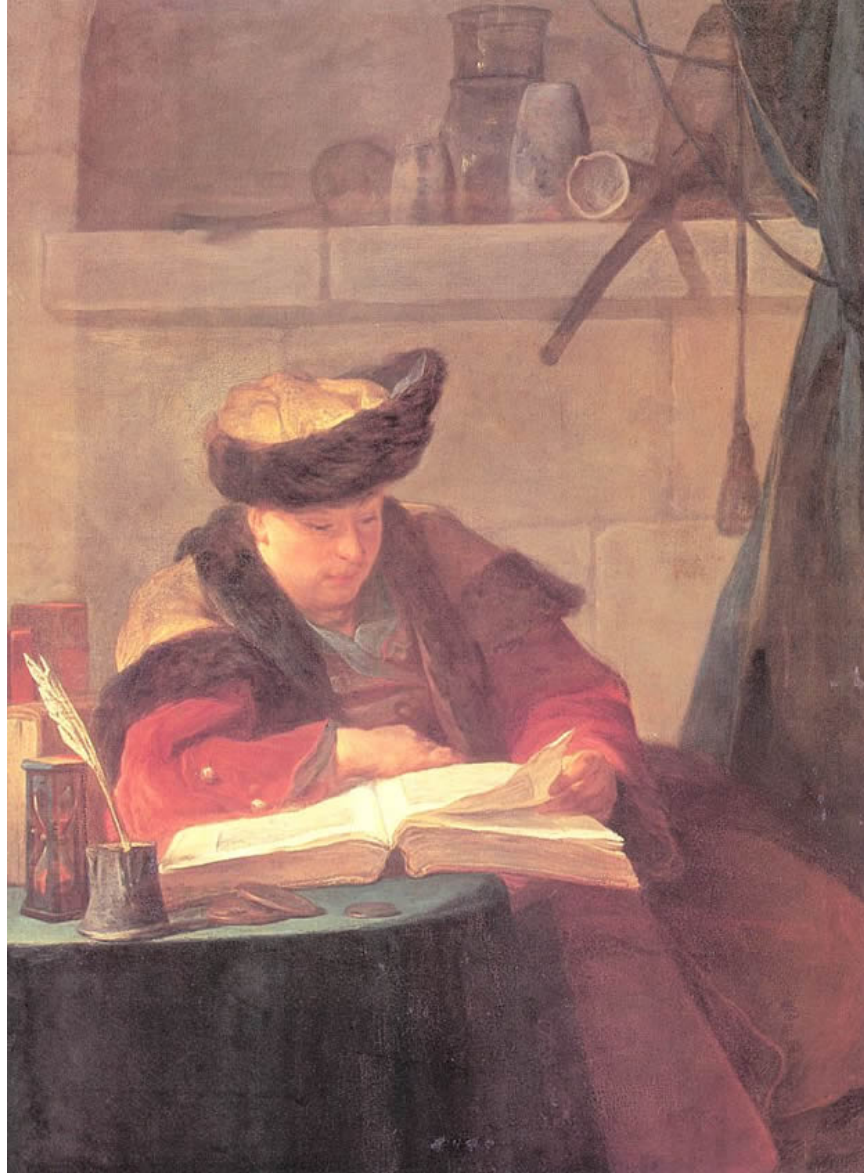
Es así que, para Proust, el acto de lectura saludable es aquel que se encuentra subordinado a la actividad personal del lector; lo que se opone a la idea según la cual la lectura es una actividad ejercida por sí misma con los vacíos fines de una erudición que tan sólo busca aumentar su caudal de conocimientos. Ahora bien, una caracterización más precisa de lo que implica este acto “saludable de lectura” debe ser hallada en otras fuentes: Steiner, Larrosa y Nietzsche.

La metodología a partir de la cual George Steiner realiza sus observaciones acerca de la lectura se basa en un análisis detallado del cuadro hecho por el pintor Chardin en 1734 titulado *Le Philosophe lisant*, el cual se reproduce a continuación:

---

<sup>122</sup> Ibíd. P. 43.





Según Steiner, este cuadro reproduce un tema frecuente en la historia de la pintura que se basa en un ideal clásico de la lectura caracterizado, entre otros, por los siguientes aspectos.

a) El acto de la lectura es una ceremonia: este aspecto aparece, según Steiner, en el traje del lector, el cual es, evidentemente, formal y ceremonioso. La capa y el

sombrero de pieles no dejan lugar a dudas. Es claro pues que “La lectura aquí no es un acto fortuito o casual. Se trata de un encuentro cortés, casi cortesano (...) El lector se encuentra con el libro con una obsequiosidad de corazón (eso es lo que *cortesía* significa), con una obsequiosidad, una atención y una actitud acogedora (...)”<sup>123</sup>. En especial, el hecho de que el lector lleve sombrero se constituye en un indicio claro de que se trata de un ritual casi sagrado. En este sentido, Steiner nos recuerda que “Tanto en la tradición hebraica como en la greco-romana, el adorador, el que consulta al oráculo o el iniciado llevan la cabeza cubierta cuando se acercan al texto sagrado o al augurio. Lo mismo sucede con el lector de Chardin, como si quisiera dejar claro el carácter numinoso de su acceso y posterior encuentro con el libro”<sup>124</sup>.

Esta idea que, en última instancia, implica que el acto de lectura no es un acto casual ni fortuito, se encuentra presente en las constantes alusiones de Nietzsche acerca de la necesidad de una “filología rigurosa” y de un “arte de la lectura” que vaya más allá del simple reconocimiento de las palabras inscritas en un texto<sup>125</sup>.

b) El tiempo es un elemento esencial de la lectura: esta característica es evidenciada por el reloj de arena dibujado junto al codo derecho del lector. Para Steiner este elemento establece la relación entre el tiempo y el libro. Relación que configura dos tipos de contrastes: el primero de ellos se refiere a la durabilidad de la palabra escrita incluso por encima de quienes las “engendraron”. “El mármol se rompe en pedazos, el bronce se deteriora, pero la palabra escrita – aparentemente el más frágil de los medios – sobrevive”<sup>126</sup>. El segundo contraste se refiere a los

---

<sup>123</sup> STEINER, George. *Pasión intacta*. Bogotá: Editorial Norma, 1997, P. 20-21.

<sup>124</sup> *Ibíd.* P. 21.

<sup>125</sup> LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Alertes, 1996.

<sup>126</sup> STEINER, George, *Op. Cit.* P. 22.

distintos tiempos del libro y el lector. Por una parte está el tiempo del libro, el cual se cuenta en milenios mientras que, por otra, el tiempo de vida del lector bien se podría contar en horas. “En el cuadro de Chardin, el reloj de arena – una forma doble que sugiere el símbolo del toro o el número ocho del infinito – oscila, exacta e irónicamente, entre la *vita brevis* del lector y el *ars longa* de su libro. Mientras lee, su propia existencia se extingue”<sup>127</sup>. La reducida cantidad de arena presente en el reloj del cuadro es un fiel testimonio del escaso tiempo que un ser humano dispone para leer.

Aún si fuera posible dedicar nuestra vida entera a la lectura, no alcanzaríamos a cubrir sino una pequeña parte de la totalidad de textos dignos de ser leídos que existen en el mundo. Ante esta imposibilidad temporal, “Todo lector auténtico, según el esbozo de Chardin, arrastra consigo el eco regañón de la omisión, de las estanterías de libros por las que ha pasado a toda prisa, de los libros sobre cuyos lomos ha pasado los dedos con ciego apresuramiento”.

Además de lo anterior, Nietzsche da cuenta de otro aspecto sobre la relación tiempo – libro, a saber, el que la lectura auténtica deba hacerse lentamente. Para Nietzsche, en efecto, su “lector perfecto” o su “filólogo riguroso” es ante todo una persona “capaz de leer despacio, con profanidad, con intención honda, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados”<sup>128</sup>. Acerca de esto, señala Larrosa, “La lectura sutil y delicada, la filología rigurosa, es algo a lo que hay que aplicarse con lentitud, tomándose tiempo, despreocupadamente incluso, con una cierta prodigalidad, sin esperar nada a cambio”<sup>129</sup>.

---

<sup>127</sup> Ibíd. P. 23.

<sup>128</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*, Barcelona: Olañeta editor, 1981. P. 9.

<sup>129</sup> LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Alertes, 1996. P. 224.

c) El silencio es un presupuesto de la buena lectura: este es un elemento notado por Steiner a partir de toda la disposición de los objetos en el cuadro, especialmente, “en el grueso del paño del mantel y de la cortina, en el equilibrio lapidario de la pared del fondo, en el brillo apagado de las pieles del ropaje y del sombrero del lector. La lectura genuina exige silencio (...) Leer, según el retrato de Chardin, es un acto silencioso y solitario”<sup>130</sup>.

Esta característica del correcto acto de leer es secundada por Nietzsche, quien demanda de los que practican el “arte venerable” de la lectura, el saber “volverse silenciosos y pausados”<sup>131</sup>.

d) La lectura es un acto que trasciende a los mismos libros: para darnos cuenta de este aspecto, Steiner nos pide que centremos nuestra atención en los tres discos de metal que aparecen frente al libro. De acuerdo con su interpretación, estos discos son medallas de bronce que muy seguramente portan retratos, divisas o emblemas heráldicos. Lo que nos indica, según Steiner, que “El medallón es también un texto”<sup>132</sup>.

Esa idea, según la cual el acto de lectura va más allá de los libros, aparece representada en el pensamiento de Nietzsche en dos dimensiones. De acuerdo con la primera de ellas, Nietzsche considera que la experiencia de la lectura es una actividad que implica al lector mismo en su totalidad. “Lo que somos capaces de leer en un libro es el resultado de nuestras disposiciones anímicas más profundas. Por eso lo que leemos y el modo como lo leemos es un síntoma que

---

<sup>130</sup> STEINER, George, Op. Cit. P. 31.

<sup>131</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Op. Cit. P. 9.

<sup>132</sup> STEINER, George, Op. Cit. P. 25.

revela eso que somos y que permanece desconocido incluso para nosotros mismos; nuestras características tipológicas”<sup>133</sup>. En palabras del mismo Nietzsche:

(...) en última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia. Imaginemos el caso extremo de que un libro no hable más que de vivencias que, en su totalidad, se encuentran situadas más allá de la posibilidad de una experiencia frecuente o, también, poco frecuente, - de que sea el primer lenguaje para expresar una serie nueva de experiencias. En este caso, sencillamente no se oye nada, lo cual produce la ilusión acústica de creer que donde no se oye nada no hay tampoco nada<sup>134</sup>.

De acuerdo con esta dimensión, por lo tanto, el acto de lectura trasciende a los mismos libros en la medida en que la experiencia de la lectura se realiza a partir de la persona misma del lector y todas sus demás experiencias vitales.

De otro lado, desde la segunda dimensión, Nietzsche sugiere que el acto de lectura no se agota en los libros sino que, de cierta forma, llega al mismo mundo y al mismo hombre. Acerca de esto, Larrosa señala lo siguiente:

¿No son el mundo y el hombre textos? El mundo es doblemente infinito puesto que a su infinitud material se añade la infinitud de interpretaciones de las que es susceptible; y el hombre se hace capaz de verse a sí mismo sólo cuando los artistas le enseñan a mirarse a distancia y a lo lejos, cuando lo

---

<sup>133</sup> LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 227.

<sup>134</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Madrid: Alianza Editorial, 1971. P. 57.

ponen delante de sí mismo convertido en una superficie legible, en un texto que hay que aprender a leer, a interpretar<sup>135</sup>.

e) Un buen acto de lectura implica, de suyo, el acto de escritura: esta característica fundamental de la buena lectura es evidenciada por el cálamo del lector. Según Steiner, “El cálamo hace cristalizar la obligación primordial de la respuesta. Este objeto define la lectura como acción. Leer bien es contestar al texto, ser equivalente al texto, una equivalencia que contiene los elementos cruciales de respuesta y de responsabilidad. Leer bien es participar en una reciprocidad responsable con el libro que se lee, es embarcarse en un intercambio total”<sup>136</sup>.

Steiner señala cinco posibles formas de respuesta: la nota marginal, la anotación, la corrección textual, la enmienda y la transcripción. Todas formas de respuestas propias de ese acto clásico de la lectura retratado por Chardin y que muestran que “en cada acto de lectura completo late el deseo de escribir un libro en respuesta”<sup>137</sup>.

En Nietzsche, la relación de la lectura con la escritura podría ser reconstruida a partir de la idea del filósofo según la cual una buena lectura exige dejar el libro a tiempo y olvidarlo: “leed al menos este libro para destruirlo a continuación, con vuestra acción, y hacerlo olvidar”<sup>138</sup>.

---

<sup>135</sup> LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 237.

<sup>136</sup> STEINER, George, Op. Cit. P. 27.

<sup>137</sup> *Ibíd.* P. 30.

<sup>138</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977. P. 34.

Esta idea debe ser entendida en relación con la consideración de Proust expuesta al principio de este acápite según la cual la lectura no debe realizarse de forma tal que restrinja el desarrollo de la creatividad y el pensamiento propio. De ahí que Nietzsche piense a la buena lectura como un proceso mediante el cual se le da al cuerpo “el máximo de energía, pero permitiendo que se mueva por sí mismo y en libertad”<sup>139</sup>.

Esto en contraste con “los doctos”, quienes realizan una mala lectura en la medida en que convierten al libro que están leyendo en fuente indiscutible de verdad. En palabras de Nietzsche:

(El docto) no hace ya otra cosa que revolver libros – el filólogo corriente, unos doscientos al día -, acaba por perder íntegra y totalmente la capacidad de pensar por cuenta propia. Si no revuelve libros no piensa. Responde a un estímulo (un pensamiento leído) cuando piensa, al final lo único que hace es reaccionar. El docto dedica toda su fuerza a decir sí y no a la crítica de cosas ya pensadas, - él mismo ya no piensa...El instinto de autodefensa se ha reblandecido en él; en caso contrario se defendería contra los libros<sup>140</sup>.

Una idea que es completamente afín a la noción de lectura peligrosa, en contraste con la saludable, expuesta por Proust al señalar la forma como leen los ilustrados: “Éste (el ilustrado), lee por leer, para recordar lo que ha leído. Para él, el libro no es el ángel que levanta el vuelo tan pronto como nos ha abierto las puertas del jardín celestial, sino un ídolo petrificado, al que adora por él mismo, y que, en lugar

---

<sup>139</sup> LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 232.

<sup>140</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*, Op. cit. P. 49.

de dignificarse por los pensamientos que despierta, transmite una dignidad falsa a todo lo que le rodea”<sup>141</sup>.

Para Nietzsche, entonces, el bueno lector no debe abordar a los libros como si fueran “libros-predicador” encargados de demostrar verdades, imponer creencias y señalar caminos a seguir. En efecto, “A los libros predicador les corresponden los lectores – creyentes. Esos lectores permanecen ligados a sus libros, les son fieles, les veneran, les siguen. Son lectores que buscan en los libros algún tipo de verdad y que, cuando creen haberla encontrado, permanecen atados a ellos”<sup>142</sup>.

En oposición a esto, los libros deben verse, desde Nietzsche al igual que desde Proust, como valiosos instrumentos mediadores pero prescindibles que ayudan al lector a desarrollar su propio pensamiento, o, para ponerlo en la conocida máxima de Nietzsche tomada de Píndaro, que ayudan a “llegar a ser el que se es”.

Ahora bien, ¿y qué tiene que ver el desarrollo del pensamiento propio con la escritura? Se trata de una relación que se puede extrapolar, desde Nietzsche, a partir de su observación según la cual durante los periodos de creación que exigen un profundo trabajo y una máxima concentración, no se debería leer. Esto pues en estas épocas, que indudablemente son épocas de producción escrita, no se puede permitir que el espíritu sea afectado por estímulos externos que le hagan perder su originalidad. Una idea bastante radical pero sugestiva y de fácil comprobación empírica: no son pocas las personas a quienes sus lecturas los llevan a sentir que lo que tendrían por escribir simplemente no vale la pena ser escrito.

---

<sup>141</sup> PROUST, Marcel. Op. cit. P. 47-48.

<sup>142</sup> LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 234-235.



### 3.2.2. La lectura desde la Pedagogía

Resulta claro que a la Pedagogía, a diferencia de la Filosofía, el concepto del acto de leer le interesa construirlo a partir de sus posibles utilidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente aquellos que se realizan en una institución educativa. Esto hace que algunos de los aspectos desarrollados en el acápite deban ser matizados y reformulados a partir de la perspectiva pedagógica: piénsese por ejemplo en la idea según la cual la lectura es un acto eminentemente solitario. Sin embargo, como se verá, una concepción pedagógica de la lectura se sirve, en última instancia, de todas las características señalados por lo que denominamos una “concepción filosófica de la lectura” sólo que leídas, naturalmente, en “clave pedagógica”; clave que, como se señaló líneas atrás, tiene su principal interés en la idea del aprendizaje.

En este sentido, Hans Aebli nos indica que cuando un estudiante realiza una lectura aprende constantemente en dos planos: en el plano del contenido y en el plano metodológico<sup>143</sup>. El primero de ellos se refiere a las informaciones específicas que un estudiante puede extraer de un texto; informaciones que, evidentemente, variarán dependiendo de la clase de texto de que se trate: los hechos de la primera guerra mundial, los principios fundamentales de la física moderna, la concepción de Nietzsche sobre la procedencia de los juicios morales, etc. El segundo, por su parte, se refiere al aprendizaje mismo de la técnica de la lectura que, como toda técnica o arte, se aprende ejercitándolo. Según Aebli, este aprendizaje “comienza con los procesos elementales de descifrar los signos

---

<sup>143</sup> AEBLI, Hans. *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Ediciones Nancea, 1995, P. 102.

verbales y concluye con los métodos de manejo, almacenamiento y reproducción/aplicación de lo leído”<sup>144</sup>.

Lo anterior tiene una crucial implicación para el rol del profesor pues sus mediaciones deberán ir orientadas a lograr que sus estudiantes, además de comprender y asimilar el contenido de lo leído, sean capaces de adquirir las técnicas y métodos de una buena lectura, de forma tal que puedan leer autónomamente.

Estos dos aprendizajes pueden realizarse, según Aebli, desde tres puntos de vista: el intelectual-estructural, el motivacional-emocional y el correspondiente a los valores.

En el plano del contenido, la perspectiva intelectual-estructural se refiere a la captación y retención intelectual que un estudiante debe desarrollar por el tema de la lectura, por ejemplo, los principales problemas del medio ambiente santandereano. El segundo punto de vista, esto es, el motivacional-emocional se refiere a los motivos e intereses que el estudiante puede desarrollar a partir de la lectura y que, en el futuro, orientarán su comportamiento; por ejemplo, en un texto como el señalado un estudiante puede, por un parte, encontrar motivos que lo llevarán a reciclar y consumir agua de una forma más sensible con el medio ambiente y, por otra, desarrollar intereses sobre el tema que lo llevarán a involucrarse con el mismo en otras dimensiones. Finalmente, el tercer punto de vista hace referencia a los valores tales como la protección al medio ambiente que el acto de lectura puede contribuir a desarrollar en el estudiante.

---

<sup>144</sup> Ibíd.

De otra parte, en el plano metodológico el primer punto de vista se materializa en el dominio conceptual y práctico del método o de la técnica de la lectura. Saber qué es, en qué consiste, qué implica, cómo realizarla y llevarla a la práctica exitosamente. Además de esto, como lo señala Aebli, “La lectura, como técnica, posee también sus aspectos emocionales motivacionales; cuando el método es excelente, el alumno lo emplea con éxito, encuentra placer y motivación para continuar leyendo por su cuenta; si el método es malo, sucede lo contrario, es decir, surgen el aburrimiento y la repugnancia a leer”<sup>145</sup>. Por último, el aspecto de los valores en el plano metodológico de la lectura se refiere al ideal de la fidelidad al texto, el esfuerzo por comprender a los autores y hacerles justicia respetando siempre la autoría de sus planteamientos.

Queda visto, así, el nivel de complejidad del acto de leer. Acto que, como lo veíamos en el acápite anterior, va mucho más allá de los mismos libros y se constituye en toda una experiencia vital. Una idea aceptada y expresada por Aebli con las siguientes palabras:

La lectura y su aprendizaje no sólo es interiormente un complejo proceso, está implicada también en complejas interrelaciones vitales. No consiste únicamente en que una persona tome en sus manos, en un rato de ocio, un libro o un periódico y quede sorprendida por lo que contienen; suele ir precedida por otras actividades. Un sujeto que lucha por resolver un problema, debe saber algo al respecto, y para ello lee, persigue, pues, una finalidad determinada, busca una determinada respuesta; una vez que ha leído no se limita a cerrar el libro y marcharse a comer. La lectura da lugar a discusión y conduce a todo tipo de actividades<sup>146</sup>.

---

<sup>145</sup> Ibíd. P. 103.

<sup>146</sup> Ibíd.

Ahora bien, este acto complejo de leer o, para ponerlo en otros términos, la competencia lectora, tanto en sus dos planos como en sus tres puntos de vista señalados anteriormente, puede ser comprendida con más detalle y utilidad para la elaboración de una estrategia concreta a ser aplicada en el aula, si se comprenden las principales operaciones intelectuales que se encuentran implicadas en dicha competencia. Para esto, nos valdremos del texto del profesor Víctor Moreno titulado *Lectores competentes*, que nos señala que estas operaciones son: memorizar, interpretar, valorar y organizar<sup>147</sup>. Según este autor:

La *memoria* interviene en el acto lector de un modo decisivo. No se puede comprender o interpretar un texto si no se retienen conceptos, datos y detalles, aislados o coordinados entre sí, antecedentes y consecuentes, tanto en el plano de las ideas como en el de los hechos. La faceta de *interpretar* exige, entre otras cosas, formarse una opinión, obtener ideas principales o secundarias, deducir conclusiones, predecir consecuencias y activar conocimientos previos. Y es muy difícil que alguien llegue a *valorar*, es decir, a introducir criterios en los textos que lee, si, previamente o de forma simultánea, no es capaz de captar el sentido de lo leído, separar hechos de opiniones o ideas, diferenciar lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario. Finalmente, otro aspecto, que figura entre los decisivos a la hora de captar el sentido e interpretar un texto, de convertirlo en esquema mental interior, consiste en *organizar* lo que leemos, sea mediante el acomodo de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales o dibujos<sup>148</sup>.

---

<sup>147</sup> MORENO, Víctor. *Lectores competentes*. Madrid: Anaya. 2004. Es necesario aclarar que las siguientes líneas no son una simple transcripción del contenido del libro citado. En efecto, se han introducido modificaciones considerables a la lista de actividades que desarrollan las cuatro operaciones intelectuales de la competencia lectora.

<sup>148</sup> *Ibíd.* P. 7-8.

En lo que sigue se explicarán las actividades más relevantes que cada una de estas operaciones implican y que, en su conjunto e interrelación, constituyen el núcleo esencial de la competencia lectora.

a) **Memorizar:** la memoria es una facultad humana fundamental, especialmente en todo lo relativo al aprendizaje que, sin embargo, hasta hace muy poco tiempo no era apreciada con justicia en el mundo de la enseñanza. Y esto era así porque se le empezó a asociar con una visión simplista del aprendizaje por repetición que poco contribuía con la inteligencia y la creatividad. Asuntos que, realmente, no se pueden entender sin la memoria. En el caso de la lectura, “si leemos los textos como matrices, como posibilidades manipulativas, y no como páginas definitivas y acabadas, lo leído puede transformarse en un sistema productivo de ocurrencias, utilizables en cualquier momento del aprendizaje, y que, como tales, pasarán a formar parte de ese dispositivo dinámico que podemos denominar memoria”<sup>149</sup>. El problema radicaría entonces sólo si se asume la lectura como lo haría el erudito o el ilustrado según los planteamientos de Nietzsche o Proust señalados anteriormente.

Pero nadie puede negar que la lectura “necesita conocimientos y hábitos, destrezas y habilidades estables para comprender y para crear. Y sólo desde la memoria es posible almacenar tal sistema de ocurrencias”<sup>150</sup>. Sin la memoria no sería posible establecer alguna clase de relación a partir de lo que leemos, como tampoco lo sería establecer consecuencias, analogías, contrastes, asociaciones; y, ni siquiera, desarrollar ni fundamentar una opinión propia o intentar contradecir una ajena. De lo que se trata, entonces, es de cultivar una memoria dinámica y

---

<sup>149</sup> *Ibíd.* P. 11.

<sup>150</sup> *Ibíd.*

creadora de forma tal que se convierta, para el estudiante, en un indispensable mecanismo de desarrollo personal. Dos técnicas que podrían colaborar con lo anterior serían las siguientes:

1. Retener palabras clave o fundamentales: según Moreno, “El alumnado tendría que ser capaz de guardar en su memoria aquellas palabras clave, conceptos fundamentales que, de alguna manera, posibilitan la retención cardinal del contenido del texto”<sup>151</sup>. Una capacidad que sólo se adquiere después de constantes ejercitaciones con diversos textos y que se puede realizar con cualquiera de ellas en la medida en que todo texto puede reducirse a cuatro o cinco palabras clave cuya evocación ayudaría a recordar el contenido del mismo.

Se trata entonces de un procedimiento bastante sencillo en donde, después de realizar la lectura, individual o colectiva, del texto seleccionado se les pide a los estudiantes que construyan una lista de palabras o conceptos fundamentales a partir de lo que recuerden. Una vez puestas en común, además, se puede discutir la pertinencia de sus elecciones.

2. Recordar datos para responder preguntas: esta técnica consiste en realizar, inmediatamente después de concluido un ejercicio de lectura, una serie de preguntas concretas sobre algunos datos contenidos en el texto. Junto con esto, también se pueden formular una serie de afirmaciones y solicitarle a los estudiantes que, en relación con el contenido del texto, determinen si son verdaderas o falsas.

---

<sup>151</sup> Ibíd. P. 14.

Ahora bien, los datos que se espera que los estudiantes retengan deberían ser datos fundamentales en el desarrollo del texto; sin embargo, no se debe descartar solicitudes por datos aparentemente más accidentales que, de todas formas, tengan algún tipo de importancia.

De igual forma, los datos se pueden solicitar de forma aislada, o coordinada. Lo primero implica indagar de acuerdo al orden que marca el texto mediante una lectura lineal en donde el estudiante se limitaría a recordar los datos contenidos en cada uno de los párrafos o acápites. Lo segundo, en cambio, consiste en recordar, además de los datos, las relaciones que existen entre ellos. Para esto, naturalmente, se trabaja al texto como una totalidad en donde cada párrafo se tiene que mostrar relacionado con los siguientes.

Ahora bien, esta actividad conlleva un riesgo que, sin embargo, hay que saber contrarrestar. El riesgo consiste en convertir todo el trabajo de lectura en una simple búsqueda de datos mediante la formulación de preguntas demasiado concretas. Según Moreno, “Si, normalmente, las preguntas que se hacen tienen este nivel de concreción, no conseguiremos desarrollar la competencia, ni la formación lectora del alumnado. Sólo desarrollaremos la habilidad para encontrar respuestas concretas a preguntas concretas”<sup>152</sup>.

Es por esto que esta actividad es tan sólo comprende una pequeña parte del desarrollo de la competencia lectora. El riesgo realmente se hace real si la lectura de textos se circunscribe únicamente a ella. Sin embargo, es una actividad realmente importante en la medida en que, con ella, además de la memoria se desarrolla la habilidad de buscar y localizar datos concretos de

---

<sup>152</sup> Ibíd. P. 72.

gran relevancia para la comprensión de un texto. “Por ejemplo, exigir que el alumno localice el momento preciso y exacto en que el héroe se siente aturdido, desconsolado, abanado...; o el instante en que el autor cae en contradicción o no acierta a ser convincente, dado el galimatías en que se mete a la hora de explicar tal o cual cosa; o la línea exacta en que el propio autor desmiente una afirmación o trata de desmontarla o, en fin, ubicar o señalar la frase en que la narración comienza a desarrollar la situación conflictiva o en que, en un texto argumentativo, se inicia la aportación de la primera causa para justificar su razonamiento, o señalar el detalle estructural en que comienza la parte central del mismo...exigen, ciertamente, no sólo atención, sino un nivel reflexivo importante”<sup>153</sup>.

**b) Interpretar:** aún existen estudiantes, e incluso profesores, que en su condena a la memoria privilegian cierta idea según la cual lo que importa en un acto de lectura no es tanto el verdadero contenido del texto “el sentido propio”, sino la propia interpretación del lector. Como si cualquier cosa que se dijera supuestamente “a partir de un texto” fuera válido y aceptable. Y como si incluso una “buena lectura” de un texto pudiera alejarse completamente del mismo. Esta posición, por lo demás, parece confundir la noción de valorar u opinar sobre un texto con la noción de interpretarlo.

No se trata de pensar que todo texto posee una única forma de leerlo y un único sentido propio excluyente de cualesquiera otros. Tampoco se trata de negar que todo acto de lectura se realiza, en última instancia, a partir de las experiencias vitales del lector. Una negación que, por lo demás, contradeciría gran parte de lo señalado en el acápite anterior. Se trata simplemente de reconocer que cualquier

---

<sup>153</sup> Ibíd. P. 73.



opinión personal que se construya a partir de determinado texto debe basarse en una correcta interpretación del mismo. Lo que en clave pedagógica exigiría desarrollar las siguientes actividades:

1. Determinar el sentido del título: es importante que los estudiantes entiendan que el título es ya una parte fundamental del texto. En efecto, “El título, a pesar de su brevedad, contiene en sí mismos toda la promesa de la lectura. (...) lo cierto es que (los títulos) constituyen, a veces, un generoso resumen y, por tanto, una guía acertada de lo que leeremos. De ahí que convenga mirarlos detenidamente para entender y comprender qué quieren decir, si es que quieren decir algo”<sup>154</sup>.

Además, el análisis previo de los títulos con miras a determinar su sentido puede convertirse en un buen mecanismo para activar y así conocer los conocimientos previos que los estudiantes pueden tener sobre el tema del texto.

Entre las actividades que se pueden realizar con el fin de analizar un título estarían las siguientes:

- Recordar otros títulos parecidos.
- Inferir el contenido del texto.
- Estudiar la forma en que se encuentra escrito.
- Discutir, una vez leído el texto, sobre la pertinencia del título.
- Proponer otros títulos más pertinentes.

---

<sup>154</sup> Ibíd. P. 24-25.

2. Determinar el emisor del texto: esto no quiere decir simplemente leer al inicio del texto el nombre de su autor. Más bien se refiere a determinar la naturaleza o rol que asume el autor como escritor o emisor del texto. Puede tratarse de un recopilador, un autor original o un traductor. También puede analizarse si el autor es un crítico o un defensor. Incluso, puede determinarse la formación académica o profesional desde la cual el emisor redacta su texto: un antropólogo, un sociólogo, un filósofo, un pedagogo, un político, etc. Esta actividad exigiría, como es evidente, indagar por los más importantes rasgos biográficos del autor.
  
3. Determinar el destinatario del texto: así como en el caso anterior, el destinatario del texto puede determinarse más allá de la simple afirmación de que se trata del lector. Esto es posible en virtud del hecho de que todo texto tiene algún tipo de destinatario específico. Según Moreno, “Es posible que muchos autores, cuando escriben, no piensen en un destinatario específico (...) Pero lo que es verdad indubitable es que todo texto lo requiere. Es decir, el destinatario está en el texto y hay que destilarlo de él, no del lector que lo lee. Esto es lo difícil de averiguar, porque exige una lectura atenta y precisa”<sup>155</sup>.
  
4. Determinar la clase y la finalidad del texto: en el ámbito académico suelen primar, por lo general, los textos expositivos y los argumentativos. Los primeros se caracterizan por la intención de presentar una información detallada sobre algún tema. Estos textos “Presentan al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etc.); proveen una buena cantidad de

---

<sup>155</sup> Ibíd. P. 29-30.

explicaciones y elaboraciones de la información provista y proporcionan directrices con base en claves explícitas”<sup>156</sup>. Los textos argumentativos, en cambio, buscan persuadir y lograr modificar una opinión, minimizar la resistencia frente a alguna tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista no compartidos por el autor. “Este tipo de textos son frecuentes en las disciplinas científicas debido a que, al coexistir enfoques teóricos diversos, los debates son bastante frecuentes”<sup>157</sup>. Como se ve entonces, la clase de texto determina su finalidad general; sin embargo, también es conveniente que el estudiante sea capaz de determinar la finalidad particular del texto, argumentativo o expositivo, que se está leyendo. “Es decir, la finalidad está en el texto, no en el a priori que la tipología textual adscribe a cada uno de ellos. Sólo mediante la lectura concreta podremos establecer cuál es la finalidad específica del texto leído”<sup>158</sup>.

5. Obtener las ideas principales y secundarias del texto: esta es la técnica más usada a la hora de realizar trabajos de lectura con los estudiantes. Es muy común que el profesor les pida extraer de determinado texto la idea principal del mismo o su tesis. Y, derivada de ésta, extraer también ideas secundarias. Al respecto, Moreno sugiere evitar cierta unipolaridad presente en lo anterior en la medida en que se exige una, y solo una idea principal. Por ello, la actividad pide la obtención de “las ideas principales”. En palabras de nuestro autor “Quizá, la formulación de *ideas principales*, y no de *idea principal*, sirva mejor para nuestros propósitos. Buscar la idea principal o central de un texto exige un nivel interpretativo bastante

---

<sup>156</sup> CORREDOR, Martha Vitalia y otras. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: Cededuis. 2007. P. 78.

<sup>157</sup> *Ibíd.*

<sup>158</sup> MORENO, Víctor. Op. cit. P. 31.

desarrollado que no lo tiene cualquiera. Implica no sólo reconocer que existen ideas en un texto, sino que estas guardan entre sí una relación jerárquica. No es fácil seguir el juego, a veces complejo, del diálogo que las ideas establecen entre sí en un texto. El nivel de abstracción en que se mueve el alumnado no es, precisamente, el más óptimo para hacerlo. Lo que no quiere que tengamos que renunciar a este objetivo. Lo único que se pide es actuar con más prudencia y, con toda probabilidad, con menos prisas”<sup>159</sup>.

Moreno recomendando iniciar con la extracción de todas las ideas contenidas en el texto para, posteriormente, elaborar un gráfico que establezca las relaciones de dependencia entre ellas, ya sea con respecto a su sentido o a su orden de aparición en el texto. Esto permitiría evidenciar, más fácilmente, los criterios de importancia y de dependencia causal entre las ideas. De esta forma, además, se pueden extraer las ideas secundarias.

Esta actividad también puede realizarse mediante la formulación de las preguntas que el texto responde; tanto las preguntas principales, como las secundarias. En el caso de los estudiantes de Filosofía, por lo demás, esta forma de análisis de las ideas principales de un texto, es decir, mediante las preguntas que resuelve, tiene una ventaja adicional en la medida en que promueve un aprendizaje esencial para la formación de un filósofo: el saber plantear correctamente las preguntas.

6. Deducir ideas implícitas: prácticamente todo acto comunicativo del ser humano parte de una gran cantidad de ideas implícitas que lo sustentan. En

---

<sup>159</sup> Ibíd. P. 40.

el caso de la lectura de textos, es conveniente que los estudiantes sean capaces de identificar o, mejor dicho, de develar todo “lo que, en ocasiones, está oculto en el texto, pero que forma parte de él de modo tan importante como lo que es evidente”<sup>160</sup>. Ahora bien, esta actividad no es nada sencilla. Por ello es recomendable ir verdaderamente despacio. Se trata de hallar los presupuestos de los que parte el autor; las afirmaciones que da por sentado; en general, todas aquellas ideas que, sin ser enunciadas explícitamente por el autor, hacen parte de su texto. Un ejemplo puede aclarar la importancia de esta actividad, especialmente, para los estudiantes de la asignatura de lógica. Examinemos el siguiente argumento: “Este año habrá pocas fresas porque hubo una helada”. La afirmación según la cual “hubo una helada” no sirve, por sí sola de fundamento para concluir “este año habrá pocas fresas”. En efecto, bien se podría preguntar ¿qué tiene que ver el hielo con las fresas? Una relación que se aclara si se evidencia la premisa implícita en el anterior argumento, a saber, “el hielo destruye las fresas”.

7. Deducir conclusiones: esta es otra actividad que, indudablemente, resulta fundamental para un estudiante de lógica. De todo texto, señala Moreno, “sea cual sea su naturaleza, se pueden extraer conclusiones: relativas al nivel formal como al de su contenido; o relativas a otro tipo de aspectos: intención comunicativa, destinatario, emisor, coherencia, lenguaje...”<sup>161</sup>. Por ejemplo, si un texto inicia con la afirmación “sólo los tontos tienen muchos amigos”, se puede concluir que de acuerdo con el texto es conveniente no tener más de uno o dos amigos. Se trata pues de realizar inferencias

---

<sup>160</sup> Ibíd. P. 53-54.

<sup>161</sup> Ibíd. P. 59.

correctas a partir de la información suministrada por el texto. “Lo que importa en esta actividad es que el alumnado señale los dos momentos del ejercicio: la indicación de las premisas y las consecuencias que de ellas se pueden obtener”<sup>162</sup>.

c) **Valorar**: la capacidad para valorar un texto supone, además de la realización de ciertas operaciones intelectuales, la posesión de unos conocimientos específicos sobre el tema del que se trata. Valorar un texto significa reconocer y apreciar sus cualidades de acuerdo con los conocimientos objetivos que poseemos así como con nuestros propios criterios subjetivos. “En este sentido, y de acuerdo con las categorías objetivas y subjetivas, los textos pueden aprobarse o suspenderse; en definitiva, evaluarse, dando, eso sí, justificación razonada en ambos casos”<sup>163</sup>.

La ubicación de la valoración como una de las operaciones intelectuales que definen la competencia lectora implica el hecho de que, como ya lo señalaban Proust y Nietzsche, el acto de leer va más allá de los libros y sus autores, y termina refiriéndose en última instancia al desarrollo personal. Claro está, sin cometer una “innoble traición” hacia ellos. Es decir, valorar un texto no es dar una simple opinión acerca de si ese texto “gustó o no gustó”, sin más. Primero que todo, las valoraciones deben estar fundamentadas en una correcta interpretación de lo leído, de acuerdo con los criterios señalados en el acápite anterior. Además, resulta claro que toda valoración realizada en el ámbito académico requiere cierta clase de estructuración y una amplia justificación. Lo se podría realizar, al menos, en las siguientes actividades.

---

<sup>162</sup> Ibíd. P. 60.

<sup>163</sup> Ibíd. P. 62.

1. Diferenciar lo verdadero de lo falso: es ingenuo creer que los límites entre la verdad y la falsedad son nítidos y claros. Lo que para algunas personas es totalmente verdadero, para otras no llega a ser ni siquiera posible. Por lo tanto, “El problema real con el que nos enfrentamos es que existen muchos niveles de encarnarse lo verdadero y lo falso. Y, para complicarlo todavía más, la escritura es capaz de camuflarlos ambos hasta cotas indecibles. Y, desde el punto de vista didáctico, la cosa se embrolla un poquito más, porque cada alumno existente es un sujeto peculiar, que se aproxima al desvelamiento de la verdad con toda la carga de prejuicios, ideas concebidas y lugares comunes y, sobre todo, errores, de los que no se libra nadie”<sup>164</sup>.

Sin embargo, el que la verdad como un estado de certeza absoluta no existe o, al menos, pueda dudarse de ella, no implica que no se deba asumir una actitud hacia ella que incluya un método para alcanzarla. Para un académico, y con más razón para un filósofo, el amor a la verdad es una virtud ética y una exigencia intelectual que se debe hacer latente en el desarrollo de una metódica adecuada para decir que algo es verdadero o que algo es falso. Y esta metódica debe basarse, independientemente de sus detalles, en la argumentación. “En consecuencia, tómese un texto, y dígame, si lo que se dice en él, es verdad o es falso, y por qué motivos”<sup>165</sup>

Como se ve, se trata de una actividad que implica un posicionamiento frente a las razones que podrían justificar o rechazar alguna idea.

---

<sup>164</sup> Ibíd. P. 64-65.

<sup>165</sup> Ibíd. P. 65.

2. Encontrar generalizaciones o matices: según Moreno, “Uno de los efectos de la lectura, no exclusiva de ella desde luego, consiste en que nuestra capacidad de análisis se va puliendo y cargando de explicaciones sobre algunas cosas que suceden en la vida. No sólo se cultiva esa capacidad, sino que, de acuerdo con el carácter y temperamento personal, nos volvemos muy vulnerables, y por esta razón sentimental aceptan unas explicaciones y rechazamos otras. Las explicaciones, que pasan a formar parte de nuestro bagaje intelectual, conformarán con el tiempo un sistema impecable para emitir generalizaciones o matices sobre lo real cotidiano”<sup>166</sup>. Por esto es importante que en las actividades correspondientes a la valoración, los estudiantes aprendan a determinar la existencia de generalizaciones o matices en los textos leídos.

Las generalizaciones suelen aparecer después de expresiones como “evidentemente”, “es sabido que”, “todo el mundo sabe que”, “nadie niega que”, “es obvio que”, “es comúnmente aceptado que”, “para la mayoría”, etc. Los matices, en cambio, aparecen en las aclaraciones, subdivisiones, precisiones y, en general, en toda reflexión que pretenda evidenciar detalles ocultos pero de gran trascendencia.

Se trata entonces de solicitarles a los estudiantes que ubiquen, en un texto leído, las generalizaciones y matices presentes y que, además, tomen una posición frente a ellos.

3. Plantearle preguntas al texto: en este caso no se trata de las preguntas que el texto responde, sino, por el contrario, de las que deja de responder. O,

---

<sup>166</sup> Ibíd. P. 85.



también, de las preguntas que el texto incita a formularse. Es una actividad de gran relevancia para un estudiante de Filosofía por las razones señaladas en el acápite anterior, en donde se hizo referencia a la importancia de que los estudiantes de Filosofía determinen con exactitud las preguntas que el texto se responde.

Esta es una actividad que, por lo demás, es coherente con la idea de Proust y Nietzsche según la cual el acto de leer, cuando se realiza correctamente, debe ir más allá de los textos mismos y de los cuestionamientos que el autor se hizo en ellos. En última instancia son los problemas y las preguntas del lector las que realmente importan.

4. Enjuiciar la belleza del texto: no se puede negar que el concepto de belleza es tan problemático como el de verdad. Sin embargo, no por ello debemos dejar de motivar a los estudiantes a que formulen juicios de valor sobre la belleza de un texto, pues así este sea expositivo o argumentativo, e incluso así no estemos de acuerdo con su contenido, siempre podemos alabar la impecable forma en que fue escrito. Para desarrollar esta actividad Moreno propone, primero, leer un texto que nosotros consideremos bello y preguntar a los estudiantes si comparten nuestra valoración. Posteriormente se debería reflexionar, de forma colectiva, las causas que hacen posible que ese texto sea considerado con tal cualidad.

d) **Organizar**: según Moreno, la operación intelectual consistente en organizar se relaciona con la expresión “ver el texto”; expresión con la que se hace referencia a “la capacidad que se tiene para reducir un texto a una imagen, gráfico o mapa, en el que sus elementos están perfectamente organizados y relacionados entre sí.

Una capacidad que no resulta nada fácil de adquirir<sup>167</sup>. En efecto, la habilidad de organizar supone un elevado nivel de abstracción que permita establecer relaciones de todo tipo entre los diversos elementos del texto. Sin embargo, sólo esta habilidad permite ver al texto como una totalidad en el que sus partes se hayan interrelacionadas. Entre las actividades o técnicas que ayudarían a desarrollar esta importante habilidad estarían las siguientes.

1. Elegir un título para cada párrafo: este ejercicio implica ser capaz de reducir toda la información contenida en un párrafo a una oración simple. Se trata de una actividad que, como lo señala Moreno, constituye un embrión del resumen y, realizarla correctamente, “evidencia una maduración no sólo semántica, sino, también, sintáctica”<sup>168</sup>. De igual forma, es un ejercicio que estimula la creatividad.
2. Hacer esquemas: esta actividad consiste en “exponer gráficamente las ideas de un texto de modo que se perciban visualmente las relaciones existentes entre ellas, con el fin de facilitar su estudio y repaso posterior. Por tanto, una habilidad fundamental para cualquier estudiante”<sup>169</sup>.

Naturalmente esta actividad variará dependiendo del esquema concreto que se pretenda construir. No es lo mismo realizar un cuadro sinóptico que realizar un mapa conceptual. Sin embargo, todo esquema requerirá llevar a cabo las siguientes acciones básicas: - leer atentamente el texto completo para adquirir una visión global; - subrayar las palabras y frases esenciales

---

<sup>167</sup> Ibíd. P. 95.

<sup>168</sup> Ibíd. P. 96.

<sup>169</sup> Ibíd. P. 103.

del texto; - eliminar aquello que puede ser considerado como irrelevante; y - establecer relaciones entre lo esencial.

De todas formas, como lo señala acertadamente el profesor Moreno, “El mejor sistema de hacer esquemas consiste en que el profesor los haga una y otra vez delante del alumnado. Hasta que, finalmente, este adquiera cierta agilidad y método en su elaboración”<sup>170</sup>.

3. Determinar la estructura del texto: esta actividad se refiere a la especificación de la forma como se encuentra organizado el texto leído. Un ejercicio que se encuentra fuertemente relacionado con la determinación del sentido del texto. Esto pues “La estructura está al servicio del significado. Si logramos captar éste, no resultará tan complicado, entonces, percibir cómo se articula estructuralmente. Llegamos a percibir la estructura de un texto en la medida en que lo entendemos. De ahí que los ejercicios o actividades que se realicen sobre la estructura de los textos tienen que estar orientados por el nivel semántico”<sup>171</sup>.

Una vez más se trata de una actividad de especial interés para el estudiante de Filosofía pues la determinación de la estructura de un texto es fundamental para entender la metodología mediante la cual un filósofo aborda los problemas de su interés.

Moreno da cuenta de algunas estructuras comunes que se presentan en los textos. Conviene, eso sí, no olvidar que se trata de tipologías que se

---

<sup>170</sup> Ibíd. P. 104.

<sup>171</sup> Ibíd. P. 105.

pueden encontrar combinadas en un mismo texto. De igual forma, la presente lista no posee ninguna pretensión de ser exhaustiva.

- a) *Estructura deductiva*: en este caso se presenta, en primer lugar, la idea o concepto del que se va a tratar para, a partir de ahí, exponer casos particulares que aclaren y confirmen.
- b) *Estructura inductiva*: se trata del proceso inverso al anterior. Esta clase de textos parten de ejemplos o consideraciones particulares para llegar a una conceptualización general.
- c) *Estructura circular*: en esta estructura se parte de un enunciado o idea general, como lo sería, por ejemplo, el planteamiento del problema. Posteriormente se recurre a consideraciones particulares o casos concretos para, finalmente, llegar a una conclusión general que confirme o rechace el planteamiento inicial. Se trata, pues, de una combinación de las dos estructuras anteriores.
- d) *Estructura paralelística*: este tipo de estructura se caracteriza porque “la información se ofrece de manera que, después de presentar el tema o un concepto, se amplía su información por apartados”<sup>172</sup>. Los textos que se desarrollan mediante este tipo de estructuras presentan los contenidos por apartados o secciones.
- e) *Estructura comparativa o de contraste*: esta es la estructura de los textos que se desarrollan mediante comparaciones. Se trata de

---

<sup>172</sup> Ibíd. P. 111.

textos que introducen, en un primer momento, un objeto e, inmediatamente después, presentan otro. Y así, mediante el contraste entre esos dos objetos (a veces incluso más) van desarrollando el tema del que tratan.

- f) *Estructura enumerativa o descriptiva*: “Como su nombre lo indica, es características de la enumeración y de la descripción. La finalidad de estos textos es presentar distintos aspectos de un mismo objeto, de un mismo hecho o de una misma idea. Gracias a la enumeración de unas notas, damos a entender nuestra idea. Por tanto, lo que existe debajo de la descripción y de la enumeración es un criterio selectivo, motivado por una intencionalidad comunicativa”<sup>173</sup>. Los textos que adoptan esta estructura suelen presentar un tema, una idea, un objeto, un hecho, etc., y, posteriormente, señalar mediante la técnica de la enumeración sus aspectos más relevantes.

4. Resumir: esta actividad tiene un nivel de gran complejidad; mucho más de lo que usualmente se cree. Según Moreno, implica, “como mínimo, un triple movimiento: primero, de naturaleza cognitiva; segundo, de naturaleza lingüística; tercero, de naturaleza técnica”<sup>174</sup>. El primer movimiento se traduce en la reconstrucción del significado del texto mediante la interacción entre lo que dice el texto y los conocimientos previos del lector. El movimiento lingüístico, por su parte, “implica realizar una serie de actividades relacionadas con la complejidad y naturaleza literaria del

---

<sup>173</sup> Ibíd. P. 119.

<sup>174</sup> Ibíd. P. 95.

texto”<sup>175</sup>. Finalmente, el movimiento técnico se refiere a la utilización de un determinado vocabulario en la medida en que un resumen no es una transcripción literal, aunque menos extensa, de un texto.

Entre las reglas metodológicas más comunes que concretizan todo lo anterior se encuentran las siguientes<sup>176</sup>: - suprimir aquellas informaciones que no sean importantes; - seleccionar la información relevante; - generalizar o englobar unas ideas en otras; y - construir un texto propio a partir de todo lo anterior.

Esta última actividad revela claramente la estrecha relación que existe entre el acto de leer y el acto de escribir; algo ya evidenciado desde la misma concepción filosófica de la lectura. Una relación que ha sido evidenciada por la Pedagogía. En efecto, según Moreno “Hemos comprobado, por tanto, que la escritura puede convertirse en una buena estrategia para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Escribir posibilita la toma de conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas, que no siempre son tomadas en cuenta y que constituyen un obstáculo para comprender”<sup>177</sup>. Por lo tanto, se trata de una relación que, junto con todos los aspectos anteriormente señalados, deberá ser tenida en cuenta al momento de diseñar una estrategia concreta de lectura (y escritura) para ser desarrollada en la asignatura de Lógica. Esto, como se recordará, con la finalidad de solucionar los problemas de aprendizaje descritos en el capítulo primero. A esto está dedicado, como se señaló en la introducción de este capítulo, la parte final del mismo.

---

<sup>175</sup> Ibíd. P. 96.

<sup>176</sup> Ibíd. P. 124.

<sup>177</sup> Ibíd. P. 129-130.

### **3.3. Una manera de utilizar la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje**

Utilizar a la lectura y escritura como una estrategia de enseñanza y aprendizaje implica llevar a la práctica en actividades concretas todo lo señalado anteriormente. Lo que evidencia que valerse de esta estrategia no significa llevarles lecturas a los estudiantes para que ellos las lean y respondan, en el mejor de los casos, un par de preguntas o nos señalen las cuestiones que no han comprendido en el texto. El cuadro de Chardin no podía ser más claro: la lectura es una ceremonia y, como estrategia, la lectura debe tener una planificación, unos tiempos, unas reglas, unos actos diferenciados y, evidentemente, un control constante, como el que tiene toda ceremonia.

Por ello, además de diseñar ejercicios de lecto-escritura que tengan en cuenta todos los elementos de la competencia lectora identificados en el acápite anterior, el profesor, en desarrollo de su rol como mediador, debe seleccionar adecuadamente los textos, de forma tal que éstos sean pertinentes según los propósitos de formación y el nivel e intereses de los estudiantes<sup>178</sup>. Esto, sin cometer el error de trabajar textos tan sencillos que, por lo mismo, resulten aburridos y poco motivantes. En este asunto, la selección de los mejores textos le corresponde a la experticia del profesor y sus conocimientos.

De igual forma, el profesor debe, por una parte, hacer que los estudiantes sean concientes de la complejidad que define al acto de leer y, por otra, en consecuencia, realicen actividades de planificación, autorregulación y control

---

<sup>178</sup> CORREDOR Martha Vitalia y otras. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. CEDEDUIS, Bucaramanga, 2007 P. 81

permanente de su proceso de lectura. De nada sirve que el profesor sepa acerca de las complejidades de los procesos de lectura y escritura si los estudiantes siguen creyendo que leer es, simplemente, reconocer el significado literal de las palabras contenidas en un texto. Por ende, enseñarles a leer es, primordialmente, enseñarles a tomar conciencia y control de todos los procesos cognitivos y de todas las operaciones mentales que se deben activar cuando se inicia un proceso de lectura. Es lo que se conoce como “metalectura”, a saber, “el conocimiento que tenemos sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma; para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.”<sup>179</sup>. Se entiende así por qué, en última instancia, la lectura sí es un proceso solitario, como fue sugerido en la conceptualización filosófica de la misma, pues, aunque realizado colectivamente pueda ser más enriquecedor, a la larga es cada lector individual quien realmente sabe si su proceso de lectura está siendo exitoso o no.

Finalmente, el profesor debe realizar una evaluación constante de la actividad para poder, por una parte, identificar las dificultades de los estudiantes y sus causas y, por otra, realizar las acciones necesarias para ayudarlos a superarlas. No se trata pues de entregarles la lectura a los estudiantes y desentenderse por completo de la forma como la realizan para darse cuenta, al momento del examen final, que los estudiantes no saben leer.

Además de lo anterior, las profesoras Corredor, Pérez y Arbeláez sugieren evitar los siguientes errores comunes en la utilización de la lectura como estrategia de enseñanza y aprendizaje<sup>180</sup>:

---

<sup>179</sup> *Ibíd.* P. 29.

<sup>180</sup> *Ibíd.* P. 83.



- Realizar un proceso de lectura en el que no esté implicado, de algún modo, la escritura. Según las profesoras, “siempre que se lee debe definirse en forma clara el objetivo de componer a partir de lo leído”<sup>181</sup>.
- Realizar procesos de lectura o escritura sin que se tengan claros los objetivos. Este error, según las profesoras, impide desarrollar aprendizajes realmente significativos. Se debe recordar, en efecto, que una de las más importantes mediaciones hace referencia a la mediación del significado.
- Valorar cuantitativamente los trabajos de lectura y escritura de textos, sin haber realizado previamente con los estudiantes una valoración cualitativa pertinente, completa y adecuada de ellos. Sobre este aspecto, el profesor debe esforzarse porque los estudiantes no adquieran la costumbre de fijarse únicamente en la calificación numérica pasando por alto los comentarios, las correcciones y observaciones puntuales realizadas por el profesor.
- Exigir de parte del profesor competencias y tareas a los estudiantes, en relación con la lectura y escritura, que el profesor no ha demostrado tener. “Nadie da de lo que no tiene”, suele decir la sabiduría popular. Pues bien, en términos pedagógicos es un axioma el que nadie puede enseñar lo que no sabe. Este aspecto revela, por lo demás, la estrecha relación que existe entre la docencia y la investigación, en la medida en que esta última actividad suele exigir del desarrollo de finas habilidades para leer y escribir textos. Un docente que no se encuentra leyendo constantemente,

---

<sup>181</sup> *Ibíd.*

investigando permanentemente y, como resultado de ello, publicando, es decir, componiendo sus propios textos, difícilmente tendrá, además, autoridad moral para exigir que sus estudiantes se conviertan en auténticos lectores y escritores.

Todo lo anterior nos da, ahora sí, las bases para proponer una forma de utilizar la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es necesario aclarar, sin embargo, que es imposible agotar todas las posibilidades de la estrategia. Por ello, la actividad ha pretendido hacer uso de los principales elementos de la competencia lectora, de acuerdo con los objetivos concretos de la actividad, el momento en que se realizaría la misma (al inicio de semestre), la clase de estudiantes (estudiantes de la asignatura de Lógica) y, naturalmente, la clase de texto leído.

## **PANORAMA DE CONCEPTOS DE FILOSOFÍA<sup>182</sup>**

*Ernst Tugendhat Universidad Libre de Berlín.*

El tema de nuestro coloquio es el problema de los métodos de la filosofía. Esto suena como si la filosofía existiese como una empresa con rasgos claros en relación a los cuales simplemente podríamos enumerar los métodos. Este es el caso, más o menos, en una ciencia particular. La física, por ejemplo, o la historia —en estos casos es relativamente fácil decir de qué se trata, qué es lo que se quiere aclarar y, por lo tanto, cuáles son los métodos. En el caso de la filosofía la situación es obviamente más complicada. ¿No es una impertinencia o, quizás, una ingenuidad, hablar de la filosofía? ¿No debemos más bien hablar de diferentes conceptos de filosofía? Y si hay varios conceptos de filosofía, los conceptos del método adecuado para la filosofía tendrían que variar correspondientemente. En general cada uno de nosotros está metido en investigaciones filosóficas de tal o cual tipo y no solemos reflexionar ni sobre el concepto de filosofía que presuponemos ni sobre los métodos. Y yo sé que hay filósofos que opinan que tal reflexión es algo vacío que nos aparta de los problemas concretos» Al otro lado se podría decir que si filosofar consiste en

---

<sup>182</sup> Lectura tomada de: *Revista Cuadernos de Filosofía y Letras*: Vol. VII No. 1-2, enero – junio, Universidad de Los Andes, Bogotá 1984, Pp. 5-17.

reflexión y en darse cuenta del mundo y de sí mismo, el punto central de toda discusión filosófica debe consistir en reflexionar sobre esto mismo— ¿qué es lo que hacemos cuando filosofamos? La pregunta ¿qué es filosofía? parece ser la pregunta filosófica central.

El objeto de mi ponencia introductoria es tratar de construir un cuadro de los diferentes posibles conceptos de filosofía. Pues la pregunta de la cual nos queremos ocupar en el resto de la semana —la pregunta sobre los métodos— no se puede discutir sino relativamente a los diferentes conceptos de filosofía.

Parece que cualquier definición de lo que entendemos bajo filosofía va a ser arbitraria. Esto es ciertamente el caso pero no es una razón para inquietarse. Una polémica sobre el concepto verdadero de filosofía sería un sinsentido. Al fin y al cabo "filosofía" es simplemente una palabra, y pelearse sobre el significado verdadero de una palabra sería una tontería. Es una trivialidad decir que las palabras no tienen sentidos verdaderos; lo que sí tienen son sentidos posibles, y lo que sí es importante es darse cuenta de las relaciones entre estos sentidos posibles, y de cuáles sean las consecuencias de estos sentidos diferentes en que podemos entender la palabra "filosofía", cuáles sean sus consecuencias para nosotros y para nuestra vida. Naturalmente no se puede tratar de sentidos posibles cualesquiera ya que nos encontramos en una tradición histórica, y lo que me parece importante es darse cuenta de los conceptos diferentes de filosofía que están a nuestro alcance con base en esta tradición.

Quiero aprovecharme en este contexto de la idea de Wittgenstein de que nuestros conceptos tienen una característica que él llamó "semejanza de familia". Así como las caras de varios miembros de una familia tienen uno o dos o tres rasgos en común, mientras otros miembros de la familia también tienen algunos de estos en común pero también otros etc., así se entrelazan y entrecruzan las características, por ejemplo, de lo que llamamos un juego. Esta misma idea la podemos aplicar al significado de la palabra "filosofía". Los diferentes conceptos de filosofía que tienen los diferentes filósofos tienen aspectos en común y se distinguen en otros. Lo que propongo hacer es inscribir estos diferentes conceptos como en un mapa. El resultado será el de varias regiones que se sobreponen parcialmente y se sobrepasan en otros aspectos.

Podemos empezar con una definición que se encuentra en Husserl. Según Husserl la idea de filosofía consiste en la idea de una ciencia universal con fundación y legitimación absoluta. Esta definición contiene tres aspectos. La filosofía es una ciencia —y probablemente en castellano sea más cauto decir: un saber, o: un conocimiento. Esto pues: ciencia —o saber o conocimiento— es el género, la región más amplia, digamos el continente en el cual se

inscribe la filosofía como una provincia parcial. Los rasgos específicos de esta provincia son, para Husserl, y este es el punto segundo, el aspecto de fundamentación y justificación absoluta. La filosofía se distingue por consiguiente para Husserl de las otras ciencias por estos dos aspectos: su universalidad y su pretensión a una justificación absoluta.

Una definición muy similar se encuentra en los primeros dos capítulos de la *Metafísica* de Aristóteles, una definición que Aristóteles aparentemente adoptó de Platón. Pero también en Hegel encontramos una concepción de filosofía formalmente casi idéntica. También para Hegel la filosofía es ciencia, y es ciencia del absoluto, y aunque el concepto hegeliano del absoluto es más rico, también contiene el aspecto de totalidad. Además también para Hegel la filosofía pretende una justificación absoluta. Naturalmente lo que Hegel y lo que Husserl entienden bajo justificación absoluta es fundamentalmente distinto, pero estas son diferencias posteriores.

¡Confrontémonos ahora con el concepto de filosofía de Kant! Tanto en la "Methodenlehre" (doctrina del método) de la "Crítica de la razón pura" como en la introducción a sus lecciones sobre lógica Kant hace su famosa distinción entre el "Schulbegriff" y el "Weltbegriff" de filosofía. Según el Schulbegriff (el concepto escolástico) la filosofía consiste en "Vernunftkenntnis aus Begriffen", el conocimiento racional a partir de conceptos, y, como él lo explica en otra parte de la "Methodenlehre", no se trata de conceptos cualquiera sino de lo que él llama los conceptos apriori dados. Más adelante voy a explicar en qué sentido se puede entender que esta definición esté estrechamente ligada a la idea de la universalidad que hemos encontrado en Husserl, Aristóteles y Hegel. Ahora según el otro concepto de filosofía de Kant, el "Weltbegriff", el concepto de mundo, la filosofía tiene un tema específico, a saber: los últimos fines. La filosofía según el "Weltbegriff" se relaciona por lo tanto con el bien, y esto tanto en el sentido de lo bueno moral como también en el del bien como felicidad. Con una expresión más contemporánea podríamos expresar esto también diciendo que la filosofía en este sentido del "Weltbegriff" se refiere a la pregunta sobre el sentido de la vida. Kant se remite para este sentido de filosofía explícitamente al antiguo concepto de sabiduría.

Lo que encontramos en Kant es naturalmente una concepción que encontramos en muchos filósofos, especialmente en Platón: para Platón también filosofía no es sólo ciencia sino sabiduría, no se relaciona simplemente con la totalidad sino de manera específicamente enfática con la idea del bien.

¿Qué debemos concluir de esta primera orientación sobre el concepto de filosofía? Una posible conclusión sería que llamaríamos filosofía solamente a

una empresa del saber que tenga estos tres rasgos: referencia a lo universal, justificación absoluta, referencia al bien. Pero claro está que con esto excluiríamos mucho de aquello a lo que en nuestra tradición también concedemos el título de filosofía. Propongo pues que consideremos que estos tres rasgos pueden coincidir pero no tiene que coincidir. Vamos a inscribirlos en nuestro mapa de tal manera que los concibamos como tres regiones independientes que coincidan (überlappen). Platón sería el ejemplo clásico en el que los tres rasgos simplemente coinciden. Pero en Heidegger, por ejemplo, encontramos en su pregunta sobre el sentido del ser claramente una problemática universal, si bien falta la pretensión de una justificación absoluta y probablemente también una referencia a la cuestión del bien. Como ya lo he dicho, no creo que sea fructífero preguntarse cuál de estas concepciones sería la más verdaderamente filosófica; es mucho mejor tomar una posición descriptiva y pragmática. Lo que interesa es ver cuáles son las posibles decisiones que podemos tomar en este campo y cuáles son las consecuencias de estas diferentes decisiones.

El ejemplo de Aristóteles es especialmente instructivo. En los dos primeros capítulos de su Metafísica aparecen todos los tres rasgos platónicos: universalidad, justificación absoluta y relación al bien. La filosofía es tanto "epistémé" (ciencia) como "sofía" (sabiduría). Pero más adelante en la Metafísica esta concepción se derrumba. Primero, Aristóteles ha encontrado razones para no desligar completamente pero sí distinguir la ética —la cuestión del bien— de la ontología, de la ciencia que se refiere a lo universal. Segundo, renuncia también a la pretensión de una justificación absoluta. Y esto es, en el contexto de nuestro coloquio, naturalmente el paso más interesante, pues la cuestión de la fundamentación o justificación es la cuestión del método. Propongo por consiguiente sustituir para el rasgo "justificación absoluta" un concepto más amplio, justificación especial o extraordinaria. Parece claro que si la filosofía se distingue de las otras ciencias, también la manera como ella justifica sus enunciados tiene que distinguirse de la manera como se justifican las proposiciones en las otras ciencias, pero podemos y debemos dejar completamente abierta la pregunta de cómo se distingue la justificación filosófica de la de las ciencias. El caso de Platón, Hegel y Husserl, donde se presupone que se trata de una justificación absoluta, es entonces simplemente un caso particular y no necesariamente paradigmático, ideal. Sólo así podemos abordar la cuestión sobre el método de la filosofía en una actitud abierta.

Otra pregunta aquí sería en qué grado podemos desligar los dos aspectos, el de lo universal y el del bien. ¿Llamaríamos la pregunta acerca del bien aún filosofía si se hace completamente independiente de la referencia a lo universal? Creo que no quiero dejar la pregunta abierta.

Volvamos por el momento al problema de la justificación. Una cuestión fundamental, con la que nos tenemos que confrontar, es si podemos ir un paso aún más allá, es decir si es posible abandonar en el concepto de filosofía no sólo la pretensión a una justificación absoluta, sino toda pretensión a una justificación. Esto significaría que en nuestro mapa la filosofía podría rebasar el continente de la ciencia o del saber. Posiciones como la de Heidegger se encuentran por cierto cerca de una tal decisión.

Para abordar este problema me aprovecho de un pensamiento que se encuentra en Hegel. Para Hegel existen tres maneras de relacionarse con lo absoluto: el arte, la religión y la filosofía. La manera como la filosofía se relaciona con el absoluto se distingue para Hegel de las otras dos precisamente por ser constituida para ella la dimensión de la justificación. La pregunta de si para el concepto de filosofía la dimensión justificativa es constitutiva la podemos abordar, por lo tanto, por medio de la pregunta de si es necesario trazar una frontera rigurosa entre filosofía y religión y entre filosofía y arte, o si debemos dejar estas fronteras abiertas. Claro está que también esta cuestión la debemos tratar de una manera tolerante y pragmática. No tiene sentido prohibir ciertos usos de la palabra "filosofía". Pero se trata de darse cuenta de cuáles son las consecuencias si abrimos estas fronteras. Y en este caso yo sí quiero hacer por lo menos una recomendación, la recomendación de dejar estas fronteras cerradas. Voy a comentar los dos casos uno por uno.

Empiezo con la religión. Tanto la religión como la filosofía son conjuntos de creencias, si tomamos la palabra "creencia", "creer" en el sentido amplio de opinar, de pensar que tal y cual es el caso. Una creencia es simplemente un estado de conciencia que se expresa en una oración asertórica, y es característico de toda oración asertórica el que pretenda ser verdadera y que su contradicción sea falsa. Esta pretensión de ser verdadera se basa en nuestras creencias cotidianas sobre diferentes maneras de justificación, entre las cuales la experiencia toma naturalmente una posición central. En el caso de creencias que no se relacionan con hechos de nuestra vida cotidiana sino con nuestras convicciones fundamentales sobre la totalidad de la vida, estas creencias se han basado en los tiempos del mito y de la religión en autoridad. Estas creencias han tenido por lo tanto el carácter de fe, no de saber. Ha sido el sentido del esclarecimiento griego *como* también su repetición en la edad moderna el de rechazar la autoridad y el de aplicar también a estas convicciones fundamentales sobre la totalidad métodos de justificación en algún sentido semejantes a los métodos que se habían ya siempre aplicado a nuestras creencias particulares y cotidianas. Este es el origen de la ciencia y con la ciencia de la filosofía. El 'slogan' de Sócrates, la reclamación de "logon didonai", de dar razones, es básico para esta nueva manera no religiosa, no basada en autoridad, sino autónoma de relacionarse con las convicciones

nuestras que se refieren a la totalidad de nuestra vida y al bien. Esto incluía por supuesto desde el principio, y sigue incluyendo, la posición del escepticismo. El escepticismo es el gemelo de la filosofía, por la simple razón de que toda justificación en el sentido de Sócrates es crítica, y esto significa que tiene que pasar por la duda, y es una cuestión abierta la de en qué grado aquellas convicciones generales y fundamentales que se apoyaron en la fe pueden ser sustituidas por la razón. Si no pueden ser sustituidas por la razón o si en parte no lo pueden, es una cuestión abierta si queremos o podemos volver a la fe. Como quiera que respondamos a esta cuestión, en razón de que la filosofía precisamente parece consistir en llevar aquellas cuestiones que habían sido protegidas por autoridad y fe a esta otra dimensión del saber, de la razón, de la justificación, me parecería muy problemático minimizar la importancia de la frontera que existe entre fe y filosofía, aunque es un hecho que nos encontramos confrontados con tales fenómenos como una filosofía cristiana. Repito que no quiero regimentar el uso de la palabra "filosofía" pero que me parece importante darse cuenta de cuál proyecto se abandonaría al abandonar el aspecto de justificación en la filosofía.

Me dirijo ahora a la frontera con el arte. Muchos opinan que no hay una frontera clara entre arte y filosofía, pero a mí me parece que la diferencia entre filosofía y arte es mucho más clara que la diferencia entre filosofía y religión. En la comparación con la religión se trataba de dos conjuntos de creencias que solamente se distinguían por su manera de justificación: en un caso una justificación por autoridad, en el otro una justificación natural o racional. Pero la distinción con el arte es mucho más fundamental porque ninguna obra de arte consiste en un conjunto de creencias y por lo tanto no es susceptible de justificación de tipo alguno, con tal que entendamos por justificación la justificación de una pretensión de que lo que se dice es verdad. Para el arte no verbal el hecho de que no consiste en creencias es trivial. Pero también en el arte verbal, donde aparecen oraciones asertóricas, estas aserciones (por ej. en una novela o en un drama) no contienen una pretensión de ser verdaderas o esta pretensión está puesta fuera de fuerza. Sería un mal entendimiento del sentido de un texto poético, si quisiéramos entrar en argumentaciones con el poeta sobre la verdad de sus posiciones. Por esto no existe entre filosofía y arte la competencia que sí existe entre filosofía y religión. Así, por ejemplo una proposición moral se puede justificar por autoridad en base de religión, y al mismo tiempo es posible que se pueda justificar de una manera natural, racional, es decir filosófica; pero no es posible justificar una proposición moral de una manera poética, simplemente por el hecho de que esto no corresponde al sentido del lenguaje poético. Con todo esto no quiero negar que se puede hablar de verdad en relación con una obra de arte, pero el uso de la palabra "verdad" en relación con una obra de arte tendría que ser clarificado en primer lugar, y de antemano me parece claro que no se trata de una verdad preposicional. Ahora bien el hecho de que el arte en contraste con la religión



no se encuentre en competencia con la filosofía significa que mientras la actitud religiosa y la actitud filosófica se excluyen mutuamente, esto no vale para filosofía y arte. Una misma persona puede hacer filosofía y arte, pero no lo puede hacer al mismo tiempo. No puede haber un texto que sea al mismo tiempo filosófico y poético. Con esto queda abierta la pregunta sobre las posibles relaciones positivas entre obras de arte y filosofía, por ejemplo, cuando son producidos por una misma persona. No quiero negar estas relaciones positivas. Sería una cosa de importancia tratar de aclararlas, pero no creo que podríamos empezar con este intento si no empezamos con admitir la diferencia obvia que he tratado de señalar.

Concluyo pues esta parte sobre religión y arte insistiendo en que no parece tener mucho sentido el no admitir una demarcación fuerte tanto entre filosofía y religión y mito como entre filosofía y arte. La filosofía, aunque por su relación con la totalidad y el bien se encuentre en una afinidad tanto con la religión como con el arte, es una subregión de la provincia del saber, y esto significa que se encuentra bajo las restricciones que son características de todo saber, las restricciones de una justificación racional.

La confrontación de la filosofía con la religión y el arte no puede sensibilizar en relación con un punto que en mi exposición ha quedado hasta ahora extremadamente vago. Me refiero a la pregunta de en qué consiste esta universalidad o este todo que parece ser el objeto de la filosofía. De la respuesta a esta pregunta pueden depender diferentes concepciones de filosofía que luego tendrían consecuencias también para las diferentes concepciones de método. En lo que sigue voy a esbozar una respuesta a esta pregunta que a mí me parece ser la más plausible y que también tiene el mayor respaldo en la historia de la filosofía, aunque después voy a apuntar dos otras posibilidades.

Es quizás significativo y problemático, aunque parece también natural, que en general no se haya aclarado el sentido del todo del cual se trata en la filosofía a partir de la afinidad con la religión y el arte sino en contraste con las ciencias particulares. Esto es lo que encontramos ya en Aristóteles. Mientras que cada ciencia se ocupa de una región específica del ser, la filosofía se ocuparía del ser como tal o, para ponerlo en un estilo menos idiosincrático, la filosofía se ocupa de los conceptos universales, de los conceptos de los cuales no podemos prescindir no importa de qué región real o ideal del ser tratemos. Creo que para nosotros es mejor poner esto en un lenguaje menos objetivo y más bien subjetivo, refiriéndonos —como nos es natural desde Kant— a la experiencia. El todo del que se ocuparía la filosofía sería entonces el todo de la experiencia, o para ponerlo en un lenguaje directamente kantiano, la filosofía se ocuparía de las condiciones de la posibilidad de toda experiencia; esto en contraste con las experiencias específicas, el saber



específico de las ciencias particulares, —aunque a partir de Husserl solemos pensar también de la experiencia pre-científica, la experiencia de nuestra vida cotidiana, lo que Husserl llama "Lebenswelt", y esta experiencia incluye naturalmente también el aspecto práctico de nuestra vida y con él también la referencia al bien.

Para aclarar de qué se trata puedo enumerar de una manera muy simple algunos aspectos, y estos solamente como ejemplos. Las experiencias que hacemos, las hacemos en tiempo y espacio. También entendemos que algo exista en el tiempo y el espacio: los objetos y por lo tanto, su existencia. Sobre los objetos tenemos opiniones y, posiblemente, un saber. En esto está ya incluido el que entendemos las palabras "verdadero" y "falso". Hacemos juicios, aserciones, preguntas, hablamos un lenguaje. Distinguimos entre lo particular y lo general. Preguntamos acerca de las causas de un acontecimiento, y sobre las razones de una aserción. No opinamos solamente; tenemos también intenciones. Estas se relacionan con fines y medios. Tenemos voluntad y deseos. Actuamos. Deliberamos. Entendemos - expresiones lingüísticas, y, en otro sentido, personas. Rogamos, solicitamos, hacemos promesas y contratos, nos hacemos recíprocamente responsables. Amamos y odiamos, estimamos y despreciamos, entendemos de normas y valores. Todo lo que acabo de enumerar, y es obvio que hubiera podido proseguir en varias direcciones, está conectado de alguna manera con el resto. Se trata de un conjunto de conceptos sin los cuales no podríamos entender nuestra vida. Ahora bien, cómo debemos concebir estos conceptos.

Con esto llego por fin a la distinción que se encuentra en Kant en la "Methodenlehre" y que ya he mencionado de paso: la distinción entre conceptos empíricos y conceptos a priori dados. Es posible que al final resulte difícil dar una definición clara de esta distinción, pero esto sería en sí un problema filosófico. En nuestro contexto baste señalar unas diferencias obvias. Un concepto empírico es según Kant un concepto que podemos explicar por medio de señales o criterios empíricos, por ejemplo "oro" o el nadar "crawl". Es característico de estos conceptos que una persona posiblemente no los conozca y que entonces se los podamos explicar por medio de algunos criterios mostrando algo en la experiencia. Una vez explicado no hay nada más que preguntar. Los conceptos a priori dados, al contrario, los conocemos de antemano y con ellos nos encontramos en la extraña situación que ha descrito San Agustín en relación con el concepto de tiempo: "¿Qué es el tiempo?" preguntó. "Si nadie me pregunta, lo sé; pero si alguien me pregunta y si quiero explicárselo, no lo sé". Precisamente esto parece ser el caso de todos los conceptos que acabo de mencionar: opinión, intención, actuar, deliberar, conciencia, existencia, verdad, objeto, identidad, razón, el bien, valor, norma, etc. etc. ¿Qué significado tiene la afirmación de Kant de que estos conceptos son a priori dados?

El uso de la palabra "apriori" en relación no con proposiciones sino con conceptos es raro. ¿Cuál es su significado? Probablemente significa que esos son conceptos de los cuales nosotros no podemos prescindir y que por consiguiente tenemos necesariamente. ¿Pero quién es nosotros? ¿Todos los hombres? Se trataría entonces de una proposición empírica como la "todo hombre tiene un concepto de causalidad, o de hacer promesas", y esta proposición podría ser falsa, podríamos encontrar seres que considerásemos como hombres pero no conociesen el concepto de promesa, y seguramente niños de una cierta edad no lo conocen y no lo entenderían. Propongo por consiguiente no entender estos conceptos en relación a "todo hombre" ino de una manera muy subjetiva. El sujeto somos simplemente nosotros, y es una cuestión abierta la de qué ámbito tenga esta referencia a nosotros. La importancia de esta referencia a nosotros me parece consistir en que ella llama la atención sobre el hecho de que se trata de conceptos que siempre ya tenemos y que podemos explicar de una manera u otra solamente por medio de una reflexión. Sería cómico decir que podemos decir qué es oro o qué es la natación "crawl" por medio de reflexión. Reflexión es un concepto contrario al de la observación. Esta sería sin embargo, una explicación puramente negativa. Si los problemas filosóficos son problemas de reflexión, todo depende ahora de la cuestión: ¿qué significa reflexión? Claro está que a esta cuestión ya no se puede dar una respuesta general porque es precisamente en este respecto que se distinguen las diferentes concepciones del método filosófico. Podemos decir que la concepción trascendental kantiana, la hegeliana, la fenomenológica de Husserl, la analítica se distinguen precisamente por diferentes conceptos de en qué consista la reflexión sobre los conceptos apriori dados.

Aquí por lo tanto no debo proseguir. Esto es parte de nuestro programa para la semana. Pero el punto importante que sí tenemos que reflexionar ahora mismo es el hecho de que según esta manera de entender cómo el objeto de la filosofía sea --el todo de la experiencia o de la vida— este todo se presenta *en forma* de una multiplicidad de conceptos conectados entre si. Lo que con ello quiero subrayar es que esto significaría que la filosofía consista en una clarificación de conceptos, y ya sabemos que se trata de conceptos apriori dados. Esto significaría que una de las diferencias entre filosofía y ciencias particulares es también la de que las ciencias tienen por objeto hechos, lo que en alemán llamaríamos "Sachverhalte" o "Tat-sachen", es decir, entidades que corresponde a proposiciones, para luego preguntar acerca de las causas o las razones, mientras que la filosofía tiene por objeto conceptos, es decir, entidades que corresponden no a proposiciones, sino a palabras—"tiempo", "conciencia", "verdad", "justicia", etc. Si bosquejamos en nuestra mente la historia de la filosofía encontraremos que en efecto casi todo lo que se ha hecho en la filosofía ha sido precisamente esto: clarificación de conceptos a

priori dados Tal fue precisamente la pregunta de Sócrates, y también lo que encontramos en la metafísica de Aristóteles, así como en la Lógica de Hegel, en la fenomenología y, por supuesto en la filosofía analítica.

Digo que *casí* todo lo que se ha hecho en la filosofía ha sido explicación de conceptos —naturalmente con muy diferentes concepciones de en qué consista tal explicación—, casi todo, pero no todo. ¿Cuáles son o podrían ser las alternativas? Ya he dicho que quizás haya un tipo muy diferente de tematizar el todo, y sospecho que la hermenéutica —o por lo menos una manera de entender a la hermenéutica- nos presentaría semejante tipo diferente de tematizar el todo.

Pero antes de explicar cuál sería el sentido que esto tendría, quiero mencionar otro tipo que en efecto encontramos en la historia de filosofía y que no es clarificación de conceptos. Característico de este otro tipo de tematización del todo sería que la filosofía se ocuparía de condiciones de posibilidad de la experiencia que están expresadas no en conceptos sino en principios, es decir, en proposiciones que tienen un carácter universal. Estas proposiciones serían algo similar a las leyes de las ciencias naturales, pero tendrían un carácter necesario y apriori. Existe en efecto un tal principio, el principio de no contradicción. Si este principio es algo único resulta entonces plausible que la filosofía se ocupe de él, que trate de explicarlo, aunque ello tendría pocas consecuencias para la concepción de filosofía en general. Esta es exactamente la situación en la Metafísica de Aristóteles. Si algo de este tipo pudiera llegar a ser característico de una concepción de filosofía, debería haber otros principios apriori cuya discusión ocupase también un lugar central. Hasta donde yo sé esto es así en un único caso en toda la historia de la filosofía: en Kant. Para Kant el problema central de la filosofía teórica no consistía en una clarificación de conceptos sino en la justificación de ciertos principios que en su opinión tendrían un carácter apriori sintético. Fundamentalmente estos principios se podrían reducir a uno sólo, que sería una cierta concepción del principio de inducción o del principio de causalidad que para Kant tenía la significación de un principio de posibilidad de la experiencia. No sé si es lamentable o no que no hayamos incluido el método kantiano en nuestro programa. Yo personalmente opino que la concepción de la filosofía de Kant —y Kant también concibe el principio moral como una proposición sintética apriori— es más bien un accidente histórico y que su concepción de proposiciones sintéticas apriori ya no tiene algo paradigmático para nosotros. Pero tenía que mencionar este caso porque realmente se distingue de una manera estructural fundamental del resto de las concepciones filosóficas.

Pero ahora finalmente tengo que confrontarme con una concepción completamente diferente del todo que sería el objeto de la filosofía. Es

característico tanto de la concepción de la filosofía como clarificación de conceptos apriori dados como de la concepción kantiana el que el todo del cual se trata sea el producto de una formalización. Los conceptos apriori dados o aquellas proposiciones kantianas son característicos de nuestra experiencia como tal. Esta es básicamente, la concepción aristotélica de la filosofía. Esta concepción, si pretende ser una concepción del todo de nuestra experiencia, es susceptible de una objeción fundamental. El todo de nuestra vida no es algo formal, un conjunto de estructuras, sino un todo concreto. Y si es característico de la filosofía ocuparse de lo universal, por qué no definirla de tal manera que el mundo del cual ella debe ocuparse sea nuestro mundo concreto? Esto suena muy bien pero parece lleno de dificultades. Una dificultad obvia es, naturalmente, la de que, en contraste, con las concepciones tradicionales que he presentado, no hay grandes y claros paradigmas de una concepción de filosofía de este tipo. Aquí nos encontramos en tierra virgen. Una primera pregunta sería: si se trata del mundo concreto, no se distingue acaso el mundo concreto de cada uno de nosotros del mundo concreto de cada persona?, en tanto que la filosofía parece ser empresa de "conjunto de personas, de un "nosotros". Pero quizás debemos abordar el problema por un lado menos abstracto. Se podría quizás decir lo siguiente: los problemas no se inventan sino se imponen. Y siempre que un problema que concierne a la clarificación de una totalidad concreta se impone a un nosotros debe haber la posibilidad de emprender tal clarificación, y ¿por qué no dar a todo este tipo de clarificación el nombre de filosofía? O si se le da otro nombre, no importa, porque como he dicho al principio no se trata de pelear sobre palabras. Algunos filósofos alemanes han usado para una reflexión de este tipo el nombre de "Weltorientierung", orientación en el mundo. Parece claro que es una de las características de nuestra situación histórica moderna la de que nos confronte con problemas concretos, relacionados con nuestro bien, y que no eran característicos de períodos históricos anteriores: problemas como el peligro de una guerra que terminaría con la existencia de la humanidad, como los problemas ecológicos, como los problemas de industrialización y subdesarrollo etc. etc., con los cuales nos tenemos que confrontar de una manera racional, es decir, en el continente del saber, y que no pueden ser el objeto de una ciencia particular. Esto es, por consiguiente, un tipo de filosofía.

La pregunta que queda completamente abierta es la de ¿cuáles serían las estructuras de una tal clarificación de nuestra situación concreta, y por consiguiente, cuáles los métodos correspondientes? Debemos esperar con curiosidad en qué grado la hermenéutica nos puede ofrecer respuestas. Yo sospecho que no hay un método característico para una empresa de este tipo. Es seguro que contendrá muchos elementos empíricos, otros normativos, otros de clarificación conceptual, pero ¿cómo concebir la combinación de todo ello? Otra pregunta naturalmente es la de si ante tal concepción de filosofía mi

distinción fuerte entre arte y filosofía sea todavía sostenible. Yo sospecho que sí, yo creo que el texto en el que consistiría una clarificación semejante debería constar puramente de un conjunto de oraciones con pretensión a una verdad proposicional y susceptible de argumentación y justificación racionales.

Los objetivos principales de esta actividad serían los siguientes:

- Empezar a construir con los estudiantes la relación que existe entre la Filosofía y la Lógica.
- Indagar por las concepciones previas que tienen acerca de la Lógica y la Filosofía.
- Indagar por el estado de sus habilidades lectoras y escritoras.
- Indagar por el estado de su capacidad argumentativa – creativa.

En general la actividad consta de cinco momentos. El primero de ellos consiste en la realización de la lectura colectiva por grupos pequeños de tres o cuatro estudiantes. Acá el objetivo principal es la comprensión de todos los componentes del texto, a saber la intención del autor, la estructura del texto y su contenido<sup>183</sup>. Por esto, la guía que orientaría la lectura estaría compuesta por las siguientes indicaciones:

- Señalen la estructura general del texto indicando claramente la extensión de los diversos apartados que, según ustedes, lo componen.
- Identifiquen las ideas principales del texto y destaquen una de ellas como la más fundamental.
- Redacten un título para cada párrafo del que se compone el texto que resuma la idea desarrollada en él.

---

<sup>183</sup> CORREDOR Martha Vitalia y otras. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. CEDEDUIS, Bucaramanga, 2007 P. 75.

- Escriban ¿qué preguntas deja abiertas el autor y por qué?
- Determinen la clase de texto leído (argumentativo, narrativo o expositivo pero también ponencia, artículo resultado de investigación, material de clase, etc.).
- Seleccionen cinco palabras clave que, según ustedes, representan la información esencial contenida en el texto.
- ¿Consideran que el título del artículo es pertinente? ¿Por qué?

En este primer momento los estudiantes se concentrarían enteramente en el trabajo de lectura, mientras que la labor del profesor se limitaría a la supervisión y control de esta actividad mediante la resolución de cualquier duda que surja sobre la lectura. Además de los anteriores puntos debe surgir un texto producido por el grupo en donde éstos sean desarrollados. Naturalmente, de forma previa, el profesor tuvo que haberse asegurado de que todas las instrucciones de la guía de lectura hubieran quedado completamente entendidas. Considero que esta actividad agotaría por completo una sesión de dos horas, que es lo que dura cada una de las sesiones de la asignatura de Lógica.

Un segundo momento de la actividad consistiría en la elaboración individual de un texto corto en donde se respondieran las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el autor del texto? ¿En qué corriente filosófica se inscribe?
- ¿Qué diferencias existen, según el autor, entre la Religión, el Arte y la Filosofía?
- Describa las principales características del método filosófico propuesto por el autor.

- En caso de haber estado presente en la lectura de la ponencia realizada por el autor, ¿qué preguntas le hubiera planteado? Redacte al menos tres.
- ¿Qué importancia cree usted que tiene la Lógica en el desarrollo del método filosófico?

Considero que este trabajo podría ser realizado por cada estudiante en el modo de una tarea. Por lo tanto, la labor del profesor, por ahora, se limitaría a la clarificación de las preguntas realizadas y a señalar que el texto producido debe ser escrito pensando que se encuentra dirigido a un lector que no conoce la lectura base y que no tampoco conoce a profundidad el tema tratado por la misma.

Con el texto elaborado, y llegando ya al tercer momento de la actividad, los estudiantes se volverían a reunir en los grupos de trabajo (que para darle mayor diversidad a la actividad, serían compuestos por diferentes personas), para que discutan sobre la metodología que usaron y los problemas que tuvieron en la planificación y en la generación del texto. En esta parte de la actividad el rol del profesor consistiría en la realización de recorridos por los grupos para tratar de que las discusiones adelantadas por los estudiantes se movieran en un nivel de reflexión metacognitiva acerca del proceso. Es innegable que el objetivo último de la actividad es la construcción de buenos lectores; es decir, de lectores que “regulan el proceso, se percatan de si están comprendiendo o no, esto es, efectúan una actividad metacognitiva (metalectura), es decir, de reflexión sobre su proceso de lectura para el control de su propia comprensión<sup>184</sup>”.

El cuarto momento de la actividad consistiría en un debate en plenaria alrededor de a) las reflexiones metacognitivas acerca del proceso de composición del texto y

---

<sup>184</sup> Ibíd., P. 75.

b) las respuestas a las preguntas planteadas como guía para su elaboración. En este caso el rol del profesor es, principalmente, el de moderador con facultad para realizar explicaciones conceptuales cuando lo considere conveniente.

Finalmente, el quinto y último momento de esta actividad consistiría en la revisión y elaboración final que hicieran los estudiantes de su texto a partir de lo comentado y discutido en esta sesión. Producto final que debería ser entregado al Profesor en la siguiente sesión para su respectiva evaluación y valoración. Con esto, por lo demás, se busca dejar claro que un texto es un “producto en constante reelaboración”.



## 4. BIBLIOGRAFÍA

- ACODESI, *La formación integral y sus dimensiones*. Colombia, 2002.
- AEBLI, Hans. *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Ediciones Nancea, 1995.
- ARBELAEZ Ruby, y otras, *Concepciones sobre competencias*, Bucaramanga. 2007.
- ARISTÓTELES, *Categorías*.
- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México, 1996.
- AUTORES VARIOS, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS*. Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
- CORREDOR Martha y otras, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, CEDEDUIS, Bucaramanga, 2007.
- DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill, México, 1998.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Alertes, 1996.
- MALAGÓN, Luis Alberto, *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior.*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2005.
- MORENO, Víctor. *Lectores competentes*. Madrid: Anaya. 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*, Barcelona: Olañeta editor, 1981.
- \_\_\_\_\_, *Ecce Homo*. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- \_\_\_\_\_, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977.

PAPACHINI Angelo, "Promoción de los Derechos Humanos, un Reto para la Universidad Colombiana" en Revista de Filosofía UIS, Número 2 2003 Bucaramanga Universidad Industrial de Santander.

PROUST, Marcel. *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-textos. 1997.

STEINER, George. *Pasión intacta*. Bogotá: Editorial Norma, 1997.

TAPIA Jesús, *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana, Madrid, 2000.

TÉBAR, Belmonte Lorenzo, *El perfil del profesor mediador*, Santillana, Madrid, 2003.

TUGENDHAT, Ernst, *Problemas*, Gedisa, Madrid 2002.

ZABALZA, Miguel, *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Nancea Ediciones, Madrid, 2004.