

Rodríguez-Pedraza, A. (2024, mayo-agosto). Bienestar institucional y desarrollo humano. Evolución y naturaleza de los lineamientos para acreditación en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (72), 40-73. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n72a3>

Bienestar institucional y desarrollo humano. Evolución y naturaleza de los lineamientos para acreditación en Colombia¹

Institutional well-being and human development. Evolution and nature of accreditation guidelines in Colombia

Angélica Rodríguez-Pedraza

Magister en Economía

Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Militar Nueva Granada

Cajicá, Colombia

angelica.rodriguez@unimilitar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2170-6702>

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001334760

Recibido: 14 de junio de 2023

Evaluado: 31 de enero de 2024

Aprobado: 4 de marzo de 2024

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

Además de centrarse en aspectos técnicos y profesionales, la formación debe contribuir al desarrollo de habilidades, intereses, aptitudes y capacidades. Este estudio analítico con diseño documental, evolutivo, transversal y contemporáneo abarcó el periodo 1998 a 2021. Tuvo como objetivos: realizar un análisis de la evolución de los lineamientos de bienestar universitario en Colombia, tomando como referente su marco normativo estructurado bajo el enfoque de

¹ Producto derivado del Proyecto de investigación INV-DIS-3447, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, vigencia 2021.

capacidades, generando un diferencial respecto a otras investigaciones; y profundizar en el aporte de este enfoque al desarrollo integral de la comunidad beneficiaria, para que las actuaciones en materia de bienestar motiven una renovada implementación, difusión y mejoramiento que trascienda el cumplimiento de requisitos. En los resultados, se encontró que los programas de bienestar deben ser pertinentes a las necesidades de la comunidad académica, orientados hacia el desarrollo humano, el mejoramiento de la calidad de vida y enmarcados en principios de pluralismo, diversidad e inclusión, que favorezcan la autorrealización y ampliación de oportunidades. Se concluye que el desarrollo de capacidades y las dimensiones del ser humano permiten alcanzar funcionamientos valiosos que fortalecen el proyecto de vida, dan sentido y plenitud a este y, por tanto, deben ser un tema central en el factor bienestar.

Palabras claves: Bienestar del estudiante; Calidad de vida; Competencias para la vida; Desarrollo humano; Enfoque de capacidades; Enseñanza superior; Formación integral.

Abstract

Besides focusing on technical and professional aspects, training should contribute to the development of skills, interests, aptitudes, and abilities. This analytical study with a documentary, cross-sectional and contemporary evolutionary design covered the period 1998 to 2021. Its objectives were to analyze the evolution of university well-being guidelines in Colombia, taking as a reference its normative framework structured under the capabilities approach, generating a differential with respect to other research; to deepen in the contribution of this approach to the integral development of the beneficiary community, so that well-being actions motivate a renewed implementation, dissemination and improvement that transcends the fulfillment of requirements. The results showed that well-being programs should be pertinent to the needs of the academic community, oriented towards human development, improvement of quality of life and framed in principles of pluralism, diversity and inclusion that favor self-realization and expansion of opportunities. It was concluded that the development of capabilities and the dimensions of the human being make it possible to achieve valuable functions that strengthen the life project, give meaning and fulfillment to ~~life~~ it, and therefore should be a central theme in the well-being factor.

Keywords: Student welfare; Quality of life; Life skills; Human development; Capability approach; Higher education; Comprehensive training.

Introducción

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia establece que:

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Por su lado, la Ley 30 de 1992 dispone que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (Art. 1). Se entiende, entonces, que la educación no solo debe incluir aspectos técnicos y científicos que preparen a la persona para su desempeño profesional, sino esos otros aspectos que complementan su educación como ser humano para permitir su inserción y participación en la sociedad, suministrando escenarios para explorar y desarrollar habilidades, intereses, aptitudes, competencias y capacidades.

Un recorrido por las principales investigaciones realizadas en materia de bienestar en las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, muestra que las acciones llevadas a cabo han tenido tradicionalmente una orientación asistencialista y han estado enfocadas principalmente en los estudiantes; se han caracterizado por ser activistas y poco relevantes para las necesidades e intereses de sus beneficiarios, como lo establecen Contecha Carrillo y Jaramillo Echeverri (2011) y Montoya-Vásquez et al. (2014); las acciones que se desarrollan en bienestar, por lo general, tienen como objetivos el éxito académico y la reducción de la deserción, y evidencian que el perfil del profesional, la limitada experiencia de quien ejerce labores en bienestar universitario y las difíciles condiciones laborales por problemas de presupuesto favorecen la actitud asistencialista, como lo indican Montoya-Vásquez et al. (2014); estas investigaciones también presentan consideraciones sobre las particularidades, retos y conceptualización de la educación a distancia y el bienestar con miras a plantear un escenario desde el cual pueda ser abordado el bienestar en esta metodología de educación, tal como lo plantea Argüelles Pabón et al. (2019). Finalmente, la investigación planteada por Murillo-Vargas et al. (2021) presenta una propuesta para un modelo

interpretativo de evaluación de bienestar estudiantil universitario, teniendo en cuenta los requerimientos que impone la nueva normativa definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Decreto 1330 de 2019, y el Acuerdo 02 de 2020, del Consejo Nacional de Educación Superior en Colombia (CESU).

Por su parte, los diagnósticos realizados por el actual Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 1973, 1998) y González Álvarez et al. (2002) muestran la débil conexión del bienestar universitario con los programas académicos, la baja participación de los estudiantes, especialmente en la educación superior virtual y a distancia, e indican la poca atención e investigación formal que se lleva a cabo en las IES. Por su parte, el MEN (2016), en el documento Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, ofrece guías para implementar y desarrollar los programas de bienestar.

Se debe destacar que, a partir del 2020, a raíz de la pandemia ocasionada por el COVID-19, se generaron diversas investigaciones en asuntos relacionados con los efectos de la cuarentena, el paso forzoso a la virtualidad en el bienestar de la comunidad académica y la deserción, las cuales se realizaron en el ámbito nacional e internacional. Se destacan, en Colombia, las investigaciones orientadas, por ejemplo, a analizar la gestión universitaria durante la cuarentena, en aspectos como el de bienestar universitario, el académico, el administrativo, el de investigación, el de extensión (Bedoya-Dorado et al., 2021); determinación de la asociación entre el bienestar psicológico del estudiante y las diferentes estrategias de afrontamiento (Narváez et al., 2021); el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a los programas recreo-deportivos que ofrece una institución universitaria e indagación de las prácticas de deporte y actividad física durante la pandemia por COVID-19 (Tobón Calle & Cardona Mejía, 2021); la medición de los niveles de percepción del estrés a causa de la virtualidad (Castro-Vásquez et al., 2022); experiencias de trabajo en psicología del deporte en ambientes universitarios antes y durante la pandemia COVID-19 (Barbosa-Granados et al., 2022); y la mirada cualitativa de la deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia (Chalpartar Nasner et al., 2022).

Esta investigación tuvo como objetivos: realizar un análisis de la evolución de los lineamientos de bienestar universitario en Colombia, tomando como referente su marco normativo, estructurado bajo el enfoque de capacidades, generando de esta manera un diferencial respecto a otras investigaciones; también, buscó profundizar en el aporte de este enfoque al desarrollo integral

de la comunidad beneficiaria, para que las actuaciones en materia de bienestar motiven una renovada implementación, difusión y mejoramiento, que trascienda el cumplimiento de requisitos y se orienten hacia el desarrollo de capacidades y el logro de funcionamientos valiosos para el individuo, el cual se forma en educación superior con miras a su crecimiento personal y su aporte al mejoramiento de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Este proyecto se suma a otros esfuerzos para abordar el bienestar universitario a través de la investigación y la reflexión en Colombia.

Se trató de una investigación analítica con diseño documental, evolutivo, transversal y contemporáneo. Se tuvieron en cuenta, como unidades de estudio, los documentos que establecen los lineamientos para acreditación institucional y de programas desde 1998 hasta el 2021. Para ello, se realizó, en primera instancia, un recorrido cronológico del marco normativo y conceptual del factor bienestar universitario y del marco normativo de la calidad en las IES para ubicarse en el contexto colombiano. Posteriormente, se desarrolló el marco teórico del enfoque de capacidades, la formación integral, la calidad de vida y la conformación de comunidad. En la metodología, se describe el tipo de investigación realizada y su diseño. En los resultados, y su posterior análisis, se esboza la naturaleza y el sentido que tienen los lineamientos de acreditación al exigir su desarrollo dentro del factor bienestar. Al final, se presentan las conclusiones de esta investigación, la cual se justifica para responder a las preguntas: ¿Cuál es el aporte del enfoque de capacidades o del desarrollo humano en el factor de bienestar institucional y cómo han evolucionado los lineamientos para acreditación en Colombia en materia de bienestar a lo largo de los últimos 25 años?

Marco normativo y conceptual de Bienestar Universitario en Colombia

Gutiérrez Jaramillo (1995) establece que el bienestar estudiantil se puede rastrear hasta la Ley 68 de 1935, cuando se organiza la Universidad Nacional de Colombia y se ordena la creación de una ciudad universitaria. Esta Ley menciona aspectos que hoy en día se relacionan con los campos de actuación de bienestar y fueron establecidos en su momento, pensando en generar espacios adecuados a los estudiantes para que, de manera simultánea con la educación, se pudieran suplir ciertas necesidades como alojamiento, alimentación y se fomentaran aspectos como el deporte, la cultura y otros servicios de extensión universitaria.

De acuerdo con González Álvarez et al. (2002), hacia 1970, con las protestas universitarias que abogaban por mejoras en educación superior, el ministro de Educación Nacional de la época, Luis Carlos Galán Sarmiento, presentó una propuesta de reforma que no fue aprobada; sin embargo, “se avanzó en la definición de políticas con respecto al bienestar universitario” (p. 24). La división de Planeación del ICFES llevó a cabo en 1973 el primer diagnóstico sobre bienestar universitario, preocupada por la calidad de la educación superior tras la difícil situación de años anteriores, relacionadas con las manifestaciones estudiantiles,

A partir de la década de los ochenta, se puede rastrear la regulación sobre bienestar universitario en el país. El Decreto 80 del 22 de enero de 1980, por el cual se organizó el sistema de educación postsecundaria, estableció la obligatoriedad de su ejecución en las instituciones de educación superior del país y la destinación como mínimo del 2 % de los ingresos corrientes de las IES al desarrollo de estos programas de bienestar (Art. 162). A partir de este momento, se incluyó el bienestar como parte de las políticas del gobierno, se delinearon los ejes articuladores del bienestar, como se conocen hoy en día, y se especificaron los miembros de la comunidad universitaria que se beneficiarían.

Con base en los lineamientos de la Constitución Política de Colombia, se aprobó en 1992 la Ley 30, por la cual se organizó el servicio público de la Educación Superior, y se creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), con funciones de coordinación, planificación, recomendación, asesoría y de creación del Sistema Nacional de Acreditación y el Sistema Nacional de información. La Ley 30, en el capítulo III, ratificó lo establecido, en materia de bienestar universitario, en el Decreto 80 de 1980 y estableció que el CESU determinaría las políticas de bienestar universitario.

De otro lado, el Acuerdo 03 del 21 de marzo de 1995 estableció seis áreas de atención en bienestar universitario y definió los lineamientos y las actividades a desarrollar en cada una de estas áreas. La reflexión por parte de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) sobre el bienestar universitario y los avances a nivel nacional e internacional, en cuanto a educación superior después de 1994, llevaron a la actualización de la Política Nacional de Bienestar Universitario, acogida mediante Acuerdo 5 de 2003, en él se estableció como principio rector del bienestar universitario, el desarrollo humano y sus tres conceptos orientadores: formación integral, la calidad de vida y la comunidad educativa; se analizaron las dimensiones del ser humano, las

cuales dieron la pauta para ampliar los campos de actuación de bienestar universitario, definidos en el Decreto 80 de 1980, siendo ellos, a partir de ese momento:

Cultura de la salud, deporte y recreación, acompañamiento para el desarrollo cognitivo, educación para la convivencia, crecimiento y desarrollo psicológico y afectivo, desarrollo de las expresiones culturales y artísticas, formación y expresión de la espiritualidad, educación ambiental, relación con la familia y promoción socioeconómica. (p. 34)

En el 2016, el MEN, tras una nueva labor de consolidación de una política de bienestar para las instituciones de educación superior, emitió el documento Lineamientos de Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior, como referente para que las IES puedan cumplir con su misión, funciones y disposiciones emanadas de la legislación nacional; documento que se mantiene vigente.

En la Tabla 1 se muestra la evolución del concepto de bienestar universitario desde la propuesta de reforma universitaria en 1971 hasta la fecha.

Tabla 1

Evolución del concepto de bienestar universitario en Colombia

Documento	Concepto de bienestar universitario
Propuesta de reforma Universitaria de 1971, art. 45	“Conjunto de actividades encaminadas a prestar atención a la población universitaria para que sus condiciones de vida, trabajo, estudio y vinculación orgánica a la comunidad, sean las más adecuadas posibles” (Gutiérrez Jaramillo, 1995, pp 24-25).
Primer diagnóstico de bienestar universitario (ICFES, 1973)	“Conjunto de programas y actividades ofrecido a todos los integrantes de la comunidad universitaria con el objeto de crear las condiciones favorables para el cumplimiento de los objetivos de la educación superior y la promoción de la comunidad” (Gutiérrez Jaramillo, 1995, p. 25).
Decreto 80 del 22 de enero de 1980, art. 162	“Los programas de bienestar social son el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, mental, espiritual y social de estudiantes, docentes, directivos y demás personas vinculadas a las instituciones de Educación Superior”
Ley 30 de 1992, art. 117	“Conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo”
Acuerdo 03 de 1995 del CESU	“Apunta al desarrollo humano de cada uno de los miembros de la comunidad, al mejoramiento de la calidad de vida de cada persona y del grupo institucional como un todo (...) el bienestar universitario además de referirse al <<estar bien>> de la persona, debe ser concebido como un aporte al proceso educativo mediante acciones intencionalmente formativas que permitan el desarrollo de las diferentes dimensiones, cultural, social, moral, intelectual, psico-afectivo y físico del ser humano” (p. 431)
Acuerdo No. 5 de 2003 (Consejo Nacional de Rectores de ASCUN)	Se comprende como formación integral, como calidad de vida y como integración de la comunidad universitaria.

Lineamientos de política de bienestar para Instituciones de educación superior (MEN, 2016)	“El bienestar en las instituciones de educación superior es una función de carácter estratégico y transversal que comprende las políticas institucionales, los procesos y las prácticas, así como una cultura institucional que promueve la corresponsabilidad de los actores que conviven en el contexto de la vida institucional para favorecer la formación integral, el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la construcción de comunidad” (p. 26)
--	---

Nota. Elaboración propia con base en las fuentes descritas.

Se puede apreciar que el concepto de bienestar ha evolucionado al tiempo con el contexto social de la época, con la forma de concebir el bienestar y con las tendencias educativas del país. Ha pasado de concebirse como un conjunto de actividades orientadas a facilitar el cumplimiento de los objetivos de la educación superior (visión asistencialista hasta 1994), a ser concebido como un elemento para el desarrollo de las dimensiones del ser humano (visión actual, bajo el enfoque de capacidades). Pasa de ser un elemento adicional en la formación superior, a convertirse en un elemento que articula las políticas y el direccionamiento estratégico de la IES, con la normatividad de educación superior, buscando el desarrollo integral de ese ser humano que forma parte de la institución y que trasciende una educación profesionalizante.

Marco normativo de la calidad en las instituciones de educación superior

En la década de los 90, del siglo pasado, la gestión de la calidad comenzó a tener un rol protagónico en el entorno empresarial en Colombia. El sector educativo no fue ajeno a esta dinámica, y con la Ley 30 de 1992, artículo 53°, se crea en Colombia el sistema nacional de acreditación para las IES, con el fin de garantizarle a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad, siendo la acreditación de carácter voluntario y temporal. De esta manera, “el proceso de acreditación no se origina en el marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino del fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad” (Garzón Daza, 2019).

Bienestar universitario ha formado parte de los factores de acreditación de programas de pregrado desde sus inicios, en 1998, al igual que de acreditación institucional, “lo cual representó un gran avance para avalar la importancia estratégica del bienestar y para ganar reconocimiento dentro de las instituciones y de las instancias administrativas” (MEN, 2016, p. 16).

La Ley 1188 de 2008, y su Decreto 1295 de 2010, reglamentó el registro calificado de programas de educación superior y destacó, en el numeral 6.5 del artículo 6°, que se debía organizar un modelo de bienestar universitario para todas las metodologías de educación, incluyendo las virtuales y a distancia, donde los egresados también formaran parte de la comunidad beneficiaria. El tema de prevención de la deserción entró a formar parte del bienestar y se estableció el uso del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES–, a partir del año 2012. El Decreto 1075 de 2015, Único reglamentario del sector educación, en su artículo 2.5.3.2.3.1.6°, sustituido por el artículo 1° del Decreto 1330 de 2019, en las condiciones de calidad institucional para registro calificado de programas, mantiene la exigencia de contar con “políticas, procesos, actividades y espacios que complementen y fortalezcan la vida académica y administrativa” (p. 8).

A continuación, se exponen los elementos teóricos del desarrollo humano y sus principios rectores, la calidad de vida, la formación integral y la conformación de comunidad, lo cual facilita comprender la naturaleza e importancia del bienestar universitario en las instituciones de educación superior desde el enfoque de capacidades en esta investigación.

Marco Teórico. Enfoque del desarrollo humano o enfoque de capacidades

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, s.f.) establece que el desarrollo humano,

Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar una vida productiva de acuerdo con sus necesidades e intereses (...) implica ampliar oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore.

Este paradigma del desarrollo humano surge del enfoque de capacidades o enfoque del desarrollo humano de Amartya Sen, en el cual se vincula la calidad de vida y el bienestar con la libertad, convirtiéndose en su fundamento conceptual (Sen, 1979). El enfoque de capacidades no es una teoría que explica la pobreza, la desigualdad o el bienestar. Se trata de un marco para conceptualizar y evaluar estos fenómenos (Robeyns, 2005, 2017).

El enfoque de capacidades prioriza lo que cada persona es capaz de ser y hacer (valor principal) sobre lo que es capaz de tener y comprar (valor instrumental). Aunque el crecimiento

económico forma parte del bienestar, el enfoque de capacidades va más allá de lo material y económico, englobando las demás posibilidades que debe disponer una persona para aumentar sus opciones reales de elección en su contexto social (García Amilburu et al., 2017). Es altamente humanista, centrado en la persona, en su dignidad (Bicocca, 2018). Este enfoque se pregunta por lo que hacen y pueden llegar a hacer las personas, y no se centra en un desarrollo orientado al incremento de la producción de bienes y servicios. Esto implica una perspectiva cualitativa y subjetiva del bienestar.

Los elementos fundamentales del enfoque son las capacidades, los funcionamientos y los factores de conversión. Nussbaum (2011) indica que las capacidades no son las habilidades innatas de la persona, sino un conjunto de oportunidades que se crean por las aptitudes personales y el entorno político, social y económico, que le permiten elegir y actuar. Por su parte, Ruiz Sánchez (2019) establece que las capacidades se pueden entender como un “instrumento que le permite al ser humano alcanzar sus metas (...) y el ejercicio pleno de su libertad (...) a partir de decisiones autónomas y soberanas lo que incide en su capacidad de elección” (p. 117). Así, algunos ejemplos de capacidades consisten en la oportunidad de votar, de participar en un debate, de donar dinero, y la libertad de expresión (Robeyns, 2017).

En cuanto a los funcionamientos, “estos representan partes del estado de una persona, las cosas que logra hacer o ser al vivir (combinación de varios quehaceres y seres)” (Fraile Pascual, 2023). La distinción entre funcionamientos y capacidades está entre lo realizado y la posibilidad efectiva de ser o hacer algo; en otras palabras, entre logros o resultados, por un lado, y libertades u oportunidades entre las que se puede elegir, por otro (Robeyns, 2005, 2017). Por ejemplo, si se tiene la posibilidad de votar en unas elecciones (capacidad), votar (ejercer el derecho al voto) se convierte en su respectivo funcionamiento. Los funcionamientos son elementos constitutivos de la vida humana y deben estar definidos con un valor neutral, teniendo en cuenta que pueden estar configurados tanto en bienestar como malestar. Conceptualmente se puede permitir la idea de funcionamientos con valor negativo, como sufrir de estrés o robar.

Otro elemento central en el enfoque de capacidades tiene que ver con los factores de conversión, es decir, aquellos factores que determinan el grado en el que una persona puede transformar recursos en funcionamientos (Sen, 1992, pp. 19-21, 26-30). De acuerdo con Robeyns (2005, 2017) se puede hablar de tres grupos de factores de conversión. Primero, el factor de

conversión personal, interno al individuo, como sus condiciones físicas, sus habilidades. El segundo es el factor de conversión social, que proviene de la sociedad en la cual se vive, como las políticas públicas, las normas sociales, las jerarquías sociales. El tercero es el factor de conversión ambiental, que surge del ambiente físico natural en el cual la persona se desenvuelve, como el clima, la polución, los medios de transporte o comunicación.

De esta manera, los bienes y servicios por sí solos no permiten a las personas lograr sus funcionamientos. Se requiere conocer más sobre la persona, las circunstancias en las que vive, los factores de conversión y las restricciones que enfrenta (Robeyns, 2017).

Enfoque de capacidades y educación

En un sentido educativo, Hogan (2013) establece que las capacidades se entienden como esos logros humanos, promovidos por un aprendizaje deliberado, que permiten realizar elecciones informadas y tomar acciones conscientes, especialmente en situaciones desconocidas o desafiantes.

Dentro del enfoque de capacidades, Wolff y de-Shalit (2007) introdujeron el concepto de funcionamientos fértiles, es decir, oportunidades capaces de generar nuevas oportunidades. Las personas que cuentan con una educación, así sea solo básica, tienen mejores opciones de empleo, de participación política y de interacción productiva en relación con otras personas en la sociedad (Nussbaum, 2011). La educación contribuye potencialmente con el desarrollo personal y la participación democrática, así como, por supuesto, con las oportunidades económicas (Walker, 2019a, p. 219).

La oportunidad está intrínsecamente ligada a la elección, pero la oportunidad y la elección no son lo mismo. En el caso de la educación, no se trata solo de que la persona tenga la opción de ingresar a un centro de estudios. La oportunidad real de educarse implica que cuente con los recursos, medios y el contexto necesario (factores de conversión) que le permitan beneficiarse de dicha oportunidad (Kelly, 2012, p. 284), de manera que pueda ser elegida. Estos apoyos adicionales (factores de conversión) que favorecen el acto de la educación se suelen soportar por medio de políticas públicas que estimulan la cobertura de educación o por el centro educativo que busca facilitar tanto el ingreso como la permanencia y graduación. Como lo indica Walker (2019b,

p. 52), el acceso a la educación requiere más que una oportunidad formal que garantice la movilidad social para las personas. También, se debe diferenciar entre el acto de ir a la escuela a educarse y el acto de aprender. El estudiante está en libertad de aprovechar las oportunidades reales con las que cuenta para alcanzar logros que valora (agencia). De esta manera, decide sobre sus aprendizajes y demás funcionamientos en la escuela.

Formación integral

Fichte (1977), afirma que la: “formación integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (p. 110). La Asociación de Colegios de Jesuitas de Colombia (ACODESI, 2003) establece que la formación integral es un “estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (p. 6). En una versión más moderna, Nova-Herrera (como se cita en Villegas Villegas et al., 2019), establece que la formación integral

Se trata de un estilo o práctica educativa que comprende al humano como un ser compuesto por dimensiones; lo que implica que al asumir desde la misión institucional este tipo de formación, habrá un reconocimiento de las dimensiones del ser, para plantear estrategias pedagógicas que privilegien el desarrollo de todas. (p. 78)

Al analizar estos autores, pertenecientes a tres épocas diferentes, se puede decir que la formación integral se refiere a un proceso intencional que lleva al individuo al conocimiento de sí mismo y de su entorno, que le permite desarrollar su identidad y ciudadanía, perfeccionándose no solo en el aspecto cognoscitivo, sino en otras dimensiones de su ser.

Calidad de vida

De acuerdo con autores como Ardila (2003), Sandoval Díaz (2014), y Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) el concepto de calidad de vida cobra especial interés en el siglo XX con la

configuración de países denominados desarrollados, en los cuales se supone ya se han suplido las necesidades básicas y la preocupación estriba en determinar si la población cuenta con una buena vida (bienestar) y cómo mejorar su calidad de vida. De esta manera, bienestar y calidad de vida son conceptos que han estado asociados y en ocasiones se usan de manera indistinta.

No existe consenso sobre el concepto de calidad de vida. Dependiendo del área desde donde se estudie (psicología, medicina, economía, otras ciencias sociales) el acento se pone en sus determinantes y su forma de medición. En la Tabla 2 se muestran, de manera cronológica, algunos conceptos que evidencian lo amplio del mismo y se puede apreciar que está relacionado con un conjunto de cualidades que se poseen o que faltan en la vida de un individuo o de un grupo configurado a través de la cultura. La calidad de vida en estos conceptos implica una percepción individual donde cobra importancia la opinión de los sujetos y se evidencia que la calidad de vida está asociada con diferentes dimensiones que la persona puede valorar, lo cual representa una gran dificultad, porque “no existen parámetros universales sobre lo que puede ser una buena u óptima calidad de vida, ya que los estándares con los que se evalúa son distintos dependiendo de los individuos y de la sociedad” (Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012, p. 63).

Tabla 2

Calidad de vida. Conceptos

Autor	Concepto propuesto
Levy y Anderson (1980)	“Calidad de vida es una medida compuesta de bienestar físico, mental y social, tal como la percibe cada individuo y cada grupo, y de felicidad, satisfacción y recompensa” (Ardila, 2003, pp. 162-163)
Szalai (1980)	“Calidad de vida es la evaluación subjetiva del carácter bueno o satisfactorio de la vida como un todo” (Ardila, 2003, p. 163)
Ferrans (1990b)	“Calidad de vida general definida como el bienestar personal derivado de la satisfacción o insatisfacción con áreas que son importantes para él o ella” (Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012, p. 62)
OMS (1994)	Percepción individual de la posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistema de valores en el cual se vive y su relación con las metas, expectativas, estándares e intereses.
Lawton (2001)	“Evaluación multidimensional, de acuerdo con criterios intrapersonales y socio-normativos, del sistema personal y ambiental de un individuo” (Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012, p. 62)
Ardila (2003)	“Un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida” (p. 163).

Urzua y Caqueo-Urizar (2012)	“Nivel percibido de bienestar derivado de la evaluación que realiza cada persona de elementos objetivos y subjetivos en distintas dimensiones de su vida” (p. 65)
Duran, García y Prieto (2017)	Se asocia de forma principal a un correcto bienestar a nivel cognitivo, social y físico, contando con percepciones positivas sobre sí mismo (Arcila-Arango et al., 2021, p. 297)

Nota. Elaboración propia con información tomada de Ardila (2003), Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) y Arcila-Arango et al. (2021).

La calidad de vida en esta investigación se percibe desde una aproximación “eudamónica o del florecimiento humano, la cual se concibe como un proceso dinámico con miras a una vida de involucramiento en actividades percibidas como significativas e internamente recompensatorias” (Sandoval Díaz, 2014). La calidad de vida está asociada con el enfoque del desarrollo humano, con una valoración de capacidades y funcionamientos que determinan lo que una persona puede ser y hacer, teniendo en cuenta su realidad social concreta y sus factores de conversión.

Conformación de comunidad

De acuerdo con el CESU (2014), “por comunidad universitaria ha de entenderse entonces el conjunto de estudiantes, profesores, egresados, personal administrativo y de servicios, y el resto de actores que hacen parte del quehacer propio de la educación superior” (p. 111). Este concepto permite identificar a los miembros de dicha comunidad, más allá de los estudiantes, y abre el camino para comprender que el direccionamiento y actuación de una institución de educación se debe justamente a sus grupos de interés y requiere de su activa participación.

Cuando se analizan las causas que dieron origen a la universidad, se puede apreciar que existieron al menos dos que sirven a los intereses de esta investigación: la causa material, consistente en el aumento del caudal del saber humano, y la causa formal, en la cual la necesidad de asociarse para el estudio y la investigación, donde primó el amor al saber, dio lugar a una estructura nueva y nunca vista hasta entonces (Sánchez, 2019).

Así, la universidad en sus comienzos tuvo como objetivos la protección de sus miembros, la defensa de intereses comunes y la creación de lazos de comunidad. De acuerdo con Balduzzi (2021), en una auténtica comunidad educativa el bien que se posee en común está constituido por

las mutuas aportaciones, con vistas al servicio de todos, que generan la maduración personal y la edificación compartida de una realidad cultural.

Los aspectos anteriores son clave para percibir el sentido que busca la regulación colombiana al constituir la conformación de comunidad como un pilar fundamental del bienestar, en el cual, tal como lo indica Sergiovanni (como se cita en Balduzzi, 2021), “1) las interdependencias son sentidas; 2) hay una vinculación profunda entre las personas; 3) se promueve y desarrolla una idea construida por todos” (p. 184).

Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo para esta investigación, teniendo en cuenta que “es flexible, no lineal, se construye paulatinamente, es interpretativo-comprensivo, receptivo por la metodología utilizada y comprende la situación estudiada en la totalidad de situaciones” (Lomas Tapia et al., 2021, p. 538). Fue de tipo analítico, “el cual tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes (...) pretende encontrar pautas de relación internas en un evento a fin de llegar a un conocimiento más profundo de dicho evento” (Hurtado de Barrera, 2010, p. 443). Así, el evento de análisis fue el factor de bienestar institucional exigido por la normatividad colombiana en los lineamientos de acreditación institucional y de programas. Se enfatizó en los aspectos clave de su evolución desde 1998 hasta el 2021, y se profundizó en el significado, sentidos y aporte del enfoque de capacidades para el bienestar y desarrollo humano de la comunidad beneficiaria en las IES. La atención se centró en el análisis de los requisitos, evolución, cambios y retos para las instituciones y programas académicos de educación superior en Colombia, en materia de bienestar. Se tuvieron en cuenta el desarrollo humano y sus ejes articuladores, la calidad de vida, la formación integral y conformación de comunidad. La Tabla 3 muestra la operacionalización del bienestar con base en el marco teórico.

Tabla 3

Operacionalización del evento de estudio: bienestar universitario

Evento	Sinergias	Conceptualización
<p>Bienestar institucional “función de carácter estratégico y transversal que comprende las políticas institucionales, los procesos y las prácticas, así como una cultura institucional que promueve la corresponsabilidad de los actores que conviven en el contexto de la vida institucional para favorecer la formación integral, el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la construcción de comunidad” (MEN, 2016)</p>	Desarrollo Humano	“Creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar una vida productiva de acuerdo con sus necesidades e intereses (...) implica ampliar oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore” (PNUD, s.f.).
	Calidad de Vida	“Proceso dinámico con miras a una vida de involucramiento en actividades percibidas como significativas e internamente re compensatorias” (Sandoval Díaz, 2014).
	Formación Integral	“Estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias, sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (ACODESI, 2003, p. 6)
	Conformación de comunidad	“Conjunto de estudiantes, profesores, egresados, personal administrativo y de servicios, y el resto de actores que hacen parte del quehacer propio de la educación superior” (CESU, 2014, p. 111).

Nota. Elaboración propia con información de las fuentes descritas dentro de la tabla.

El diseño fue documental, evolutivo transversal, contemporáneo, porque se basó en los documentos que establecen los lineamientos para acreditación institucional y de programas. Se utilizó, como técnica de investigación, la revisión documental RACEER (Hurtado de Barrera, 2010), cuyas letras indican el proceso que se siguió: Recopilación de la información, Almacenamiento en unidades informativas, Categorización, Elaboración del esquema conceptual, Enlace de las unidades informativas y Redacción, tal como se describe en la Tabla 4.

Tabla 4

Revisión documental RACEER

Etapas RACEER	Descripción	Actividad realizada
Recopilación de información	Fase 1: Búsqueda en el gestor normativo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) las fuentes primarias (los lineamientos para	Se ubicaron tres (3) lineamientos para acreditación de programas: 2006, 2013 y 2021. Se encontraron cuatro (4) lineamientos para acreditación institucional: 2001, 2006, 2015, 2021.

	<p>acreditación institucional y de programas) desde 1998 al 2021.</p> <p>Fase 2: Búsqueda de fuentes secundarias emitidas entre 1998-2021, como documentos académicos que hubieran investigado sobre temas de acreditación en el país, que ayudaran a precisar los factores de acreditación de las fuentes primarias no ubicadas, como la de 1998.</p> <p>Fase 3: Ubicación en el gestor normativo del Departamento Administrativo de la Función Pública (DAFP) de documentos asociados con el sistema nacional de acreditación, con los lineamientos de acreditación y con el factor de bienestar.</p>	<p>Se ubicó el documento “Estado del arte del Sistema Nacional de Acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad”. Este documento permitió identificar las características asociadas al factor bienestar en 1998.</p> <p>1992-2012. 20 años de compromiso con la acreditación de alta calidad en la educación superior.</p> <p>Ambos documentos emitidos por el MEN.</p>
Almacenamiento en unidades informativas	<p>Implicó ubicar los documentos según contribuyeran con los lineamientos para acreditación de programas o de instituciones.</p>	<p>Acreditación de programas: 1998, 2006, 2013, 2021</p> <p>Acreditación institucional: 2001, 2006, 2015, 2021.</p>
Categorización	<p>Ubicación de los requisitos del factor bienestar institucional en la matriz de categorías.</p>	<p>Requirió identificar y extraer las características y aspectos a evaluar del factor bienestar en cada documento de lineamientos de acreditación, por periodo, buscando concordancia con las características de años anteriores y entre lineamientos (institucionales y de programas).</p> <p>También, requirió la categorizar los lineamientos de acreditación, según los ejes articuladores del bienestar: desarrollo humano, calidad de vida, formación integral, conformación de comunidad.</p>
Elaboración del esquema conceptual	<p>Implicó definir los períodos de análisis que abarcarán, al mismo tiempo, los lineamientos de acreditación de programas e institucional.</p>	<p>Períodos de análisis: 1998-2005/ 2006-2012/ 2013-2020/ 2021 (Ver figura 1).</p>
Enlace de las unidades informativas	<p>Se realizó una revisión completa y pormenorizada del contenido de los documentos de fuentes primarias, secundarias y normatividad.</p>	<p>Se enlazaron los aspectos por evaluar y las características con el bienestar institucional y sus ejes articuladores: formación integral, calidad de vida y conformación de comunidad. Se enlazaron los periodos de análisis entre lineamientos de acreditación de programas e institucionales. Se diseñaron matrices de análisis derivadas de la operacionalización del evento de estudio, las cuales fueron validadas por las personas que tomaron los datos en la medida en que se analizaban los documentos.</p>
Redacción	<p>Se redactaron los resultados de la investigación.</p>	

Resultados

Bienestar institucional ha estado presente como factor de evaluación desde los inicios de la acreditación. Las características asociadas a este factor se han ido recomponiendo y agrupando a lo largo de estos años. Los aspectos por evaluar, reflejan los avances del modelo de acreditación y el contexto nacional e internacional en materia de calidad de la educación superior (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2022). En la Tabla 5 se muestra esta dinámica a lo largo del tiempo, agrupados por periodos en los cuales se mantuvieron vigentes los lineamientos para la acreditación institucional y de programas, e identificando el número y las características asociadas a cada uno de ellos.

Tabla 5

Evolución del Factor bienestar en acreditación institucional y de programas

Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado			
Periodo 1998 -2005	Periodo 2006-2012	Periodo 2013-2020	2021
No. de características (5)	No. de características (1)	No. de características (2)	No. de características (2)
44. La institución ha definido políticas claras de bienestar institucional.	32. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario.	31. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario.	36. Programas y servicios.
45. La institución ha definido la organización encargada de planificar y ejecutar programas y actividades de bienestar.			
46. La institución cuenta con servicios de bienestar suficientes y adecuados.			
47. El bienestar de los estudiantes incluye no solo servicios, sino actividades formativas de diverso tipo y servicios de apoyo al desarrollo humano.		32. Permanencia y retención estudiantil	37. Participación y seguimiento
48. Los servicios de bienestar son atendidos por personal suficiente y debidamente capacitado para ello.			
Lineamientos para la Acreditación Institucional			
Periodo 2001-2005	Periodo 2006-2014	Periodo 2015-2020	2021
No. características (3)	No. características (3)	No. características (1)	No. características (1)



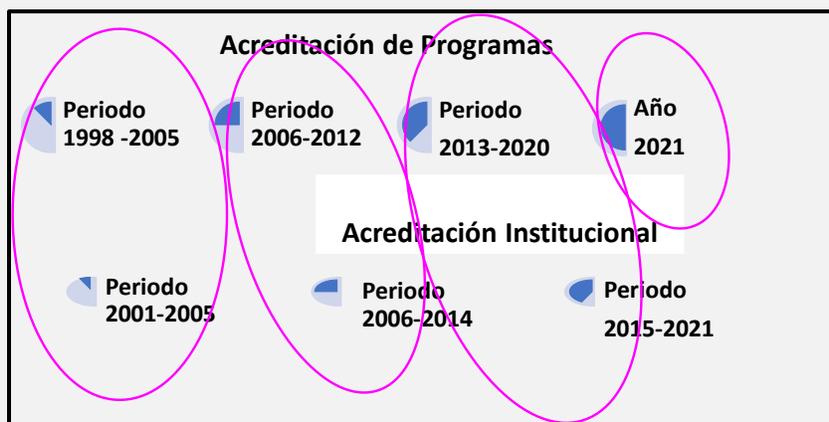
22. Clima institucional.	22. Clima institucional	24. Estructura y funcionamiento del bienestar institucional.	y del bienestar institucional.	27. Estructura y del bienestar institucional.
23. Estructura del bienestar.	23. Estructura del bienestar.			----
24. Recursos para bienestar.	24. Recursos para bienestar.		----	----

Nota. Tomado de los Lineamientos para acreditación institucional y de programas (1998 a 2021, CNA).

Como se puede apreciar en la Tabla 5 los periodos de tiempo entre la acreditación de programas e institucional se traslapan, por lo cual estos se reorganizaron para abarcar de manera simultánea los lineamientos de acreditación de programas e institucional y facilitar su análisis. La Figura 1 presenta este resultado. El análisis de las características y los aspectos a evaluar en el factor bienestar institucional, a lo largo de estos años, tanto en los lineamientos de acreditación institucional como en los de programas, evidencia los aspectos que se describen a continuación:

Figura 1

Periodos de tiempo para el análisis



Periodo 1 (1998-2005)

La primera versión de lineamientos para acreditación de programas académicos, en 1998, buscó estructurar y posicionar el bienestar en la vida académica, solicitando una política y una

estructura organizacional con personal suficiente y con la formación necesaria para cada etapa del ciclo de vida de este factor (MEN, 2013). Su enfoque era asistencialista, orientado a suplir necesidades de los estudiantes más que un enfoque hacia el desarrollo humano que contribuyera con la formación integral y el mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad. El concepto de comunidad académica comenzó a integrarse siendo uno de los ejes articuladores del bienestar en adelante.

Periodo 2 (2006-2012)

En el 2003 se elaboró un documento preliminar con los lineamientos de acreditación para programas académicos que se formalizó en 2006, dando los primeros pasos para orientar las actividades de bienestar hacia el desarrollo integral, vinculando su contribución con la calidad de las funciones sustantivas. Se buscó que los programas contaran con medios para asegurar la graduación de los estudiantes, determinar el impacto de las actividades de bienestar en los profesores en el desarrollo de las funciones sustantivas y el impacto en el personal administrativo. Para ello, solicitó a los programas académicos contar con indicadores de eficacia y de eficiencia. Pese a este avance, persistió y coexistió el enfoque asistencialista del bienestar, pues se debía contar con fondos para becas y otros apoyos socioeconómicos a los estudiantes, para suplir sus necesidades y asegurar su permanencia (CNA, 2006b)

En el 2006 se realizó la primera acreditación institucional con una versión actualizada de lineamientos institucionales (CNA, 2006a) que retomaron los lineamientos de acreditación para programas académicos de 1998, con una orientación hacia el cumplimiento, buscando que la IES definieran los ejes articuladores del bienestar, contaran con una estructura organizacional en donde el bienestar estuviera en los estamentos de decisión, se contara con infraestructura y recursos suficientes, y que hubiera programas para la prevención de desastres y la atención de emergencias. Estos requerimientos buscaban que las IES comenzaran a direccionar el bienestar hacia el crecimiento personal y de la comunidad institucional, y se fueran ajustando a los requisitos dispuestos en la Ley 30 de 1992, en el Acuerdo 03 de 1995 y, posteriormente, el Acuerdo No. 5 de 2003. Desde estos primeros años, los lineamientos institucionales requirieron que existiera evaluación periódica de los servicios de bienestar y análisis prospectivo de las necesidades,

allanando el camino para la generación de un sistema de información que facilitara la obtención, procesamiento y análisis de datos para la toma de decisiones. Se destaca el interés por la conformación de una comunidad académica que favoreciera el crecimiento personal y de grupo, forjando una identidad institucional y el fomento de redes de apoyo para aportar en el desarrollo integral de sus miembros (CNA, 2006a).

Periodo 3 (2013-2020)

Entre el periodo 2013-2020 la permanencia y retención estudiantil entraron a formar parte de las características del factor bienestar en los lineamientos de acreditación de programas. Se solicitó de manera explícita que el programa contara con indicadores de deserción acumulada y por periodos; registros periódicos de la caracterización de los estudiantes, teniendo en cuenta variables de vulnerabilidad; existencia de proyectos que establecieran estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a optimizar las tasas de retención y de graduación de estudiantes; estrategias que propiciaran el desarrollo humano, la formación integral, que promoviera el reconocimiento de la diversidad, el respeto hacia la diferencia. Se destaca la necesidad de realizar investigación permanente de la problemática social del entorno que incide en la comunidad institucional (CNA, 2013).

En este periodo, el enfoque del desarrollo humano, tras treinta y tres años de haberse expedido el primer Decreto que estableció aspectos sobre bienestar en Colombia, el Decreto 80 de 1980 (MEN, 1980), comienza a ser explícito en el factor de bienestar, en los lineamientos de acreditación institucional. Su accionar no solo debía ser interno a la institución, sino con mecanismos de intervención del entorno para la reducción del riesgo psicosocial; se incluyó a la población vulnerable y en situación de discapacidad, y requirió la existencia de mecanismos para la resolución armónica de conflictos. Se aprecia así que los lineamientos de acreditación institucional reflejaron los avances en el país en materia de respeto por los derechos humanos de las personas en condición de discapacidad consagrados por la Constitución de 1991 y la Ley 1618 de 2013, y en equiparación de oportunidades para toda la comunidad académica, elementos clave para el desarrollo de capacidades y funcionamientos, buscando actuar sobre los factores de conversión social por medio de una política pública. También, desde el 2015 comenzó a requerirse

la determinación del impacto de los programas de bienestar como mecanismo de eficacia y mejora continua dentro de los requisitos de acreditación institucional (CNA, 2015).

2021

En julio de 2018 se emitió el Decreto 1280, que pretendía reglamentar el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el registro calificado, y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación. Este Decreto no entró en vigor, y el Ministerio de Educación Nacional desarrolló un proceso de construcción con diferentes actores del sector mediante los talleres denominados “Calidad es de Todos”, que dio como fruto la expedición del Decreto 1330 de 2019, que en su artículo 2° derogó el Decreto 1280 de 2018.

En julio de 2020, el CESU expidió el Acuerdo 02 con el cual actualizó el modelo de acreditación de alta calidad, en el cual hace explícitos para acreditación institucional los ejes articuladores del enfoque del desarrollo humano. Enfatiza que el bienestar debe procurarse teniendo en cuenta la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de la IES; que los programas de bienestar deben ser pertinentes, adecuarse a las necesidades de la comunidad académica y estar direccionados para beneficio de la comunidad académica. En cuanto a desarrollo humano y calidad de vida, el CNA (2021) solicita, para el factor de bienestar 0institucional:

Evidencia de la existencia, aplicación y evaluación periódica de un protocolo para la prevención, detección y atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género; (...) evidencia de los resultados de las acciones orientadas al diagnóstico y prevención de los riesgos psicosociales, médicos y ambientales de la comunidad institucional; evidencia de las estrategias orientadas a la inclusión de población vulnerable en condición de discapacidad y minorías raciales, de género y de identidad sexual. (p. 56)

En cuanto a la formación integral, solicita evidencia de la participación de la comunidad institucional en los diferentes programas culturales, de salud física y mental, y de actividades deportivas propiciadas desde el bienestar institucional (CNA, 2021). Sobre los lineamientos para acreditación de programas, estos se circunscriben a las políticas de bienestar institucional mencionadas arriba.

Discusión

Esta investigación tuvo como propósitos responder a las preguntas: ¿Cuál es el aporte del enfoque de capacidades o del desarrollo humano en el factor de bienestar institucional y cómo han evolucionado los lineamientos para acreditación en Colombia, a lo largo de los últimos 25 años? Los lineamientos de acreditación institucional y de programas en el factor de bienestar institucional han buscado, a lo largo de los años, generar una cultura de desarrollo humano a través de la caracterización de la población beneficiaria, estableciendo programas, actividades, medios y herramientas para fomentar un proceso de mejora personal, que le permita al individuo redescubrir y valorar su identidad, y contribuir al entorno social, laboral y familiar donde se encuentra inmerso.

La entrada en vigor del nuevo modelo de acreditación, en el 2021, destaca varios aspectos relacionados con la evolución del factor bienestar, que requieren ser tenidos en cuenta para complementar la formación técnica y profesional de la comunidad y contar con los factores de conversión (recursos, medios y contexto) que hagan realidad la oportunidad para educarse, aprender y formarse como ciudadano activo y crítico en educación superior.

Este nuevo modelo evidencia la articulación del enfoque de capacidades con los lineamientos de acreditación en los últimos veintitrés años, por medio de: 1) La orientación hacia la suficiencia y efectividad, donde los programas académicos y la institución demuestren la eficacia de las estrategias implementadas para el cumplimiento de estos lineamientos de acreditación; una medición del impacto de este factor en la comunidad y acciones de mejora como resultado de una autorreflexión. 2) La necesaria vinculación de las acciones de bienestar con las labores académicas para que se ejecuten de manera natural y transversal en el currículo, como medio para avanzar en el desarrollo y realización humanas, y no solo en la realización profesional. 3) El mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad académica, lo cual requiere que las instituciones se esmeren por identificar el contexto y necesidades de su comunidad y ofrezcan un ambiente que favorezca su autorrealización y el logro de sus objetivos, así como los de la Institución. 4) La estructuración de bienestar teniendo en cuenta las modalidades de educación de la IES (presencia, dual, virtual, etc.) y los lugares donde las personas desarrollen sus actividades para que sean efectivos.

De acuerdo con el análisis del enfoque del desarrollo humano y sus tres ejes articuladores: calidad de vida, formación integral y conformación de comunidad, se puede determinar que el factor bienestar institucional está llamado a aportar en la generación de un entorno capaz de ampliar las opciones reales de la comunidad académica y promover su desarrollo integral. Desde la ética de la calidad de vida se propone la reflexión y la acción para conocer cuáles son las necesidades, los satisfactores apropiados en el ambiente socio cultural en que vive la comunidad académica y cuáles los medios de que disponen las IES para atender a dichos satisfactores (González Álvarez et al., 2002). Sin embargo, este discurso presenta limitaciones en cuanto a su comprensión e implementación en las IES por razones de presupuesto, falta de conocimiento, experiencia e inadecuadas condiciones laborales para los miembros de la comunidad institucional (Montoya-Vásquez et al., 2014); el imaginario cosificante, asistencialista, unidireccional centrado en el estudiante y direccionado solo hacia el conocimiento (Contecha Carrillo & Jaramillo Echeverri, 2011) y la concepción errónea de que esta labor solo está a cargo de las oficinas encargadas del bienestar institucional, cuando en realidad requiere del involucramiento de todos los estamentos de la institución y debe estar estructurado como una función estratégica si se quiere tener el impacto que propone el enfoque de capacidades.

Los aportes del enfoque de capacidades y sus ejes articuladores en las IES, en materia de bienestar institucional, desde 1980 han consistido en:

Ampliar la cobertura de bienestar no solo a los estudiantes, sino a los otros miembros de la comunidad académica: profesores, personal administrativo, directivas.

Avanzar en la superación del enfoque asistencialista de solo suplir necesidades básicas y suministrar apoyos económicos, becas, subsidios y alimentación para reducir deserción (Montoya-Vásquez et al., 2014).

Incluir, dentro del bienestar, mecanismos para garantizar el desarrollo humano integral.

Frente a estos avances, quedan aún retos importantes como:

Lograr una comprensión basada en el enfoque del desarrollo humano, como se ha trabajado en esta investigación, para una implementación que dé respuesta a las nuevas demandas de la sociedad a las IES, por medio de los programas del Gobierno, como Ser Pilo Paga, Generación X, Matricula Cero, que no se limite a cumplir con su cometido de ampliación de cobertura y equiparación de oportunidades, sino que se convierta en “un contexto generador de procesos de

inclusión para intervenir y acompañar la realidad humano social” (Herrera Rivera & Coronado Mendoza, 2020), con estrategias pertinentes y con el soporte institucional para contribuir con la permanencia y graduación de los estudiantes que amplíe sus oportunidades en la vida, en lugar de convertirse en programas del gobierno que fortalecen las cifras de deserción y un centro de atención que lesiona el mejoramiento continuo y los resultados de acreditación.

Reconocer al otro como sujeto con capacidades, agente de su propio cambio, lo cual implica participar de la vida universitaria con deberes y derechos; implica, también, ser tenido en cuenta y ser escuchado, reduciendo la mirada adultescente de un sujeto que solo obedece y no tiene aportes que realizar (Contecha Carrillo & Jaramillo Echeverri, 2011).

Mejorar la cobertura de los servicios de bienestar hacia los profesores, personal administrativo y, por qué no, a egresados y a los familiares de los participantes anteriormente mencionados. La pregunta es si: ¿en las IES en Colombia se asume que los profesores y personal administrativo, al ser adultos, ya alcanzaron su plena realización y conocimiento, y por tanto las actuaciones en materia de bienestar solo deben referirse a temas recreativos y enfocados en el estar-bien, como lo planteó Contecha Carrillo y Jaramillo Echeverri (2011) desde hace una década? Posteriores estudios sobre tema serían importantes para seguir avanzando en la comprensión y estructuración de bienestar institucional.

En la propuesta de Herrera Rivera y Coronado Mendoza (2020) sobre la universidad vital, se estaría hablando de un bienestar institucional promotor de una formación que permita una articulación activa entre teoría y experiencias de vida de los participantes, privilegiando saberes previos, aprendizajes y conocimientos, incluyendo además la lectura y análisis de otras dimensiones vitales de la existencia humana, como la recreación, la cultura, la política, las relaciones sociales y culturales, entre otras, desde las cuales se materializan esfuerzos individuales, institucionales, profesionales, estatales, familiares y comunitarios, para movilizar acciones favorecedoras del cambio (p. 102).

Como lo expresó el Papa Pablo VI (como se cita en Francisco, 2015) “los progresos científicos más extraordinarios, las proezas técnicas más sorprendentes, el crecimiento económico más prodigioso, si no van acompañados por un auténtico progreso social y moral, se vuelven en definitiva contra el hombre” (p. 5).

Conclusiones

La orientación del bienestar institucional, desde el enfoque del desarrollo humano, consiste en la creación de oportunidades (capacidades) para la obtención de funcionamientos valiosos, todo enfocado en los miembros de la comunidad educativa, para que mejoren su calidad de vida, les permita lograr su desarrollo humano, una realización personal, insertarse de manera activa en las decisiones y acciones sociales, y que se promueva la formación de profesionales éticos y humanos. Con base en las capacidades que se crean a través del conocimiento que se genera, adquiere y desarrolla en las instituciones de educación superior, en los recursos y medios educativos, en las actividades de bienestar universitario que abarcan diferentes dimensiones del ser, por medio del abanico de opciones que se ponen a disposición de la comunidad institucional, lo que se esperaba es que esta los aproveche y apropie con sentido crítico y ético para alcanzar funcionamientos valiosos individuales y para la sociedad, capaces de transformar y enriquecer su entorno de manera efectiva, que fortalezcan su proyecto de vida y le den sentido a la misma, con un enfoque diferencial. Este sería el impacto real y el efecto transformador de la educación más allá del aula, asumida desde el enfoque del desarrollo humano.

La innegable riqueza de la educación radica en el poder transformador de las condiciones iniciales de las personas, por medio de una posibilidad real para el desarrollo humano, promoviendo una formación en valores, cultivando el discernimiento y el análisis para la toma de decisiones informadas, con principios de solidaridad y corresponsabilidad, por encima de aquellos orientados solo hacia la utilidad y bien individual.

Los lineamientos para acreditación en el factor bienestar han ido avanzando en los últimos siete (7) años en la consolidación del enfoque de capacidades, lo cual se ha visto promovido por la regulación en temas de inclusión, equidad de género y equiparación de oportunidades que han motivado una visión más amplia del desarrollo integral. Sin embargo, falta camino por recorrer en aspectos como la conformación de una verdadera comunidad de conocimiento, de aprendizaje, de apoyo, de crecimiento personal y profesional, donde los miembros se sientan identificados, avancen hacia las metas individuales y colectivas, y los grupos de interés puedan aportar al mejoramiento, crecimiento y sostenibilidad de la IES como retribución a la sociedad.

A menos que se logre una comprensión del factor del bienestar en las instituciones de educación superior, bajo el actual marco regulatorio colombiano, orientado por el enfoque de capacidades o del desarrollo humano, su trabajo continuará reduciéndose a temas recreativos, desarticulados de las políticas y lineamientos institucionales; además, el direccionamiento hacia el desarrollo humano no será una realidad que redunde en un mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad institucional.

Referencias

- Arcila-Arango, J., Sánchez, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Valdivia-Moral, P. (2021). Análisis de la calidad de vida en universitarios colombianos. *Journal of Sport and Health Research*, 13, 295-304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8060953>
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de psicología*, 35(2), 161-164. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>
- Argüelles Pabón, D. C., Chica, F. A., Pava, G. H., Montejo, F. A., & Guzmán Serna, M. del S. (2019). *Referentes para una mirada actualizada del bienestar universitario en el contexto de la educación a distancia y virtual*. Universidad EAN, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Fundación Universitaria del Área Andina.
- Asociación de Colegios de Jesuitas de Colombia. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones*. Kimpres Ltda. http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/texto_didactico_negro.pdf
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), Article 2. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Barbosa-Granados, S., Castañeda-Lozano, W., & Reyes-Bossio, M. (2022, enero-junio). Experiencia docente con entornos virtuales en psicología del deporte, antes y durante la pandemia Covid-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1438>
- Bedoya-Dorado, C., Murillo-Vargas, G., & González-Campo, C. H. (2021, abril-junio). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: Análisis del sector de la educación

- superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264.
<https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, 29-46.
<https://doi.org/10.15581/004.34.29-46>
- Castro-Vásquez, L., Bedoya Valencia, D., & Estrada-Matallana, L. (2022, septiembre-diciembre). Niveles de percepción de estrés en época de COVID-19, a causa de la virtualidad, en estudiantes universitarios, Barranquilla-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (67), 163-190. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n67a7>
- Chalpartar Nasner, L. T., Fernández Guzmán, A. M., Betancourth Zambrano, S., & Gómez Delgado, Y. A. (2022, mayo-agosto). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30*, por el cual se organiza el servicio público de la Educación superior.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Congreso de la República de Colombia. (2008, 25 de abril). *Ley 1188*, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=30009>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). *Ley 1618*, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52081
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006a). *Lineamientos para acreditación institucional*. Corcas Editores LTDA. <https://media.utp.edu.co/planeacion/archivos/documentos-de-interes-de-planeacion-academica/linacrinscnanov2006.pdf>

- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2006b). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Corcas Editores LTDA. https://www.mineduccion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Sistema Nacional de Acreditación. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401927_norma.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2015). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Sistema Nacional de Acreditación. <http://sig.ucaldas.edu.co/acredita/docs/lineamientosCNA/prog/Lineamientos%20CNA%202015.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2022). *Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.cna.gov.co/1779/articles-412511_norma.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior. (1995, 21 de marzo). *Acuerdo 03*, por el cual se establecen las Políticas de Bienestar Universitario (1995). <http://sancionatorios.mineduccion.gov.co/files/acuerdo031995.pdf>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2020). *Acuerdo 02*, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Consejo Nacional de Rectores de ASCUN. (2003). *Acuerdo No. 5*, por el cual se adoptan las Políticas Nacionales de Bienestar Universitario. <https://entrenos.eafit.edu.co/proyeccion-social/desarrollo-humano/centro-documental/Documents/Pol%C3%ADticas%20Nacionales%20de%20Bienestar%20Univ>

[ersitario%20de%20ASCUN%20Acuerdo%2005%20del%2022%20de%20octubre%20del%202003.pdf](#)

Contecha Carrillo, L. F., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2011, enero-junio). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 14(1), 101-109. <https://doi.org/10.31910/rudca.v14.n1.2011.762>

Fichte, J. G. (1977). *Discursos a la nación alemana*. Editora Nacional.

Fraile Pascual, C. (2023). Más allá de la economía del bienestar. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha C. Nussbaum. *Dilemata*, 40, 121-141. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000536>

Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato si'*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

García Amilburu, M., Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2017). La formación en capacidades en la educación superior: La responsabilidad social en la universidad. En J. A. Ibañez-Martín, & J. L. Fuentes Gómez-Calcerrada (Drs.), *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 175-188). Dykinson.

Garzón Daza, C. (2019). ¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la educación superior cómo pilar de crecimiento? *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 122-134. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.679>

González Álvarez, L. J., Aguilar Bustamante, E. R., & Pezzano de Vengoechea, G. (2002). *Reflexiones sobre bienestar universitario Una mirada desde la educación a distancia y nocturna*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Gutiérrez Jaramillo, A. (1995). *El bienestar integral de la comunidad universitaria*. Pontificia Universidad Javeriana.

Herrera Rivera, O., & Coronado Mendoza, A. M. (2020, enero-abril). Expresiones de la universidad vital en programas de ciencias sociales: Estudio de caso. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 91-110. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1146>

Hogan, P. (2013). Cultivating Human Capabilities in Venturesome Learning Environments [Cultivar capacidades humanas en entornos de aprendizaje aventureros]. *Educational*

Theory, 63(3), 237-252.

<http://www.proquest.com/docview/1449830505/abstract/DFB18A73DC04484BPQ/1>

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quiron Ediciones.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1973). *Diagnóstico y criterios básicos sobre bienestar universitario*. ICFES.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1998). *Diagnóstico nacional de Bienestar de las instituciones de educación superior* (Vol. 7). ICFES.

Kelly, A. (2012). Sen and the art of educational maintenance: Evidencing a capability, as opposed to an effectiveness, approach to schooling [Sen y el arte del mantenimiento educativo: evidenciando un enfoque de la escolarización capaz, más que Efectivo]. *Cambridge Journal of Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.706255>

Lomas Tapia, K., Trujillo, C., & Chiliquinga, L. (2021). La investigación cualitativa en educación superior. En Y. Chirinos, A. Ramírez, R. Godines, N. Barbera, & D. Rojas (Eds.), *Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica* (Vol. 12, pp. 528-545). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero / Alianza de Investigadores Internacionales S.A.S. <https://doi.org/10.47212/tendencias2020vol.xii.31>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estado del arte del Sistema Nacional de Acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf

Montoya-Vásquez, D. A., Urrego-Velásquez, D., & Páez-Zapata, E. (2014). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: La tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(3), 355-363. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.18399>

- Murillo-Vargas, G., González-Campo, C. H., & Piñeros, A. S. (2021). Modelo de evaluación del bienestar estudiantil universitario en Colombia. *Formación Universitaria, 14*(2), 133-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200133>
- Narváez, J., Obando-Guerrero, L., Hernández-Ordoñez, K., & De la Cruz-Gordon, E. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud, 23*(3), 207-216. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach* [Creando capacidades. El enfoque de desarrollo humano]. Harvard University Press.
- Presidencia de la República de Colombia. (1980, 22 de enero). *Decreto 80*, por medio del cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102556_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2010, 20 de abril). *Decreto 1295*, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=39363
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075*, por medio del cual se expide del Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Presidencia de la República de Colombia. (2018, 25 de julio). *Decreto 1280*, por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87642>
- Presidencia de la República de Colombia. (2019, 25 de julio). *Decreto 1330*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f.). *Desarrollo Humano*. Informe Nacional de Desarrollo Humano Guatemala. <http://desarrollohumano.org.gt/development/humano/concepto/>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A theoretical survey [El enfoque de las capacidades: un estudio teórico]. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined* [Bienestar, libertad y justicia social: el enfoque de capacidades reexaminado]. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Ruiz Sánchez, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Aletheia*, 11(2), 107-126. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/551>
- Sánchez, G. (2019). El lugar de la Teología en la Universidad. *Persona & Cultura*, 16(16), 11-31. <https://doi.org/10.36901/persona.v16i16.239>
- Sandoval Díaz, J. (2014). La subjetividad en el enfoque del desarrollo: Calidad de vida, bienestar subjetivo y capacidades. *Límite*, 9(30), 35-48. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607700>
- Sen, A. (1979, mayo 22). *Equality of what? [¿Igualdad de qué?]* [Conferencia] The Tanner Lecture on human values, Stanford, California, Estados Unidos. <https://tannerlectures.utah.edu/resources/documents/a-to-z/s/sen80.pdf>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined* [Desigualdad reexaminada]. Harvard University Press.
- Tobón Calle, D., & Cardona Mejía, L. (2021). Percepción de estudiantes sobre los servicios, programas y prácticas recreodeportivas en el marco de la pandemia por Covid-19: El caso de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. *VIREF Revista de Educación Física*, 10(2), 109-125. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/344251>
- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>
- Villegas Villegas, F., Valderrama Hidalgo, C., & Suárez, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: Caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana.*, (4), 75-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529037>

- Walker, M. (2019a). Defending the Need for a Foundational Epistemic Capability in Education [Defender la necesidad de una capacidad epistémica fundamental en la educación]. *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(2), 218-232. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1536695>
- Walker, M. (2019b). The Achievement of University Access: Conversion Factors, Capabilities and Choices [El logro del acceso a la universidad: factores de conversión, capacidades y opciones]. *Social Inclusion*, 7(1), 52-60. <http://dx.doi.org.ezproxy.umng.edu.co/10.17645/si.v7i1.1615>
- Wolff, J., & de-Shalit, A. (2007). *Disadvantage* [Desventaja]. OUP Oxford.