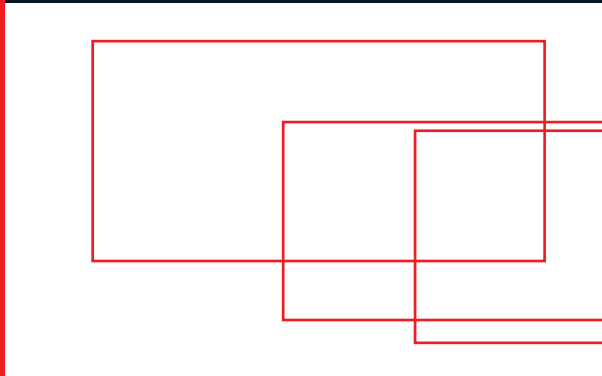




Universidad Autónoma de Occidente



Serie Seminarios

ENSAYOS SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

ENSAYOS SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

SEMINARIO DE PROFESORES

Vicerrectoría Académica



Universidad Autónoma de Occidente
Dirección de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico

ENSAYOS SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

SEMINARIO DE PROFESORES

Participantes

Ana Milena Álvarez Cano

Sonia Cadena Castillo

Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy

Jaime López Osorno

Hernán Montaña Motato

Jenny Alexandra Mosquera Varela

Darío Esteban Recalde Morillo

María Carolina Rozo Chaves

Lucía Villamizar Herrera

Angélica María Bejarano Medina

Germán Alberto Gallego Trujillo

Diego Lenis Vallejo

Madeline Melchor Cardona

Margarita Morales Velasco

Mónica María Palomino Claussen

Oswaldo Rodríguez Díaz

Holmes Hernán Sánchez Rengifo

Daniel Bogoya Maldonado



Santiago de Cali, 2015

Universidad Autónoma de Occidente



Rector
Luis Hernán Pérez Páez

Vicerrector Académico
Álvaro del Campo Parra Lara

ISSN 2422 - 4359
Primera Edición, 2015

Autores
©Ana Milena Álvarez Cano
©Angélica María Bejarano Medina
©Sonia Cadena Castillo
©Germán Alberto Gallego Trujillo
©Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy
©Diego Lenis Vallejo
©Jaime López Osorno
©Madeline Melchor Cardona
©Hernán Montaña Motato
©Margarita Morales Velasco
©Jenny Alexandra Mosquera Varela
©Mónica María Palomino Claussen
©Darío Esteban Recalde Morillo
©Oswaldo Rodríguez Díaz
©María Carolina Rozo Chaves
©Holmes Hernán Sánchez Rengifo
©Lucía Villamizar Herrera
©Daniel Bogoya Maldonado

© Universidad Autónoma de Occidente

Gestión Editorial:
Dirección de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico

Jefe Programa Editorial
Jorge Salazar Ferro
jesalazar@uao.edu.co

Coordinación Editorial
Claudia Lorena González González
clgonzalez@uao.edu.co

Corrección de estilo
Andrés Felipe Tapiero

Diagramación
Andrés Julián Tabares Rojas

Impresión
Carvajal Soluciones de Comunicación
S.A.S.
Colombia

Universidad Autónoma de Occidente
Km. 2 vía Cali-Jamundí, A.A. 2790, Cali, Valle del Cauca, Colombia

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Jaime López Osorno.....9

1. PLANTEAMIENTO DESDE LO CUANTITATIVO DE LA PROPUESTA DE NOAM CHOMSKY

Profesores Ana Milena Álvarez Cano, Hernán Montaña Motato,
Madeline Melchor Cardona, María Carolina Roza Chaves y
Oswaldo Rodríguez Díaz.....15

2. SEMÁNTICA DEL COMPORTAMIENTO HUMANO EN DELL HYMES

Profesores Holmes Hernán Sánchez Rengifo,
Mónica María Palomino Claussen y Margarita Morales Velasco.....23

3. DE LOS HILOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA EN J. A. GREIMAS A LA AUTONOMÍA DEL SUJETO EN FORMACIÓN

Profesores Sonia Cadena Castillo, Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy,
Jenny Alexandra Mosquera Varela, Lucía Villamizar Herrera y
Angélica María Bejarano Medina.....31

4. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS: HACIA EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Profesor Diego Lenis Vallejo.....41

5. EL ROL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Profesor Germán Alberto Gallego Trujillo.....45

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, aquellos procesos por los cuales cada cultura ha asimilado a sus nuevos miembros dentro de sus modalidades de pensar, actuar y valorar como señales, las características de su entorno biofísico y social, tienen su punto de arranque en las formas primigenias con las cuales diversas especies de vida aseguran su continuidad. Son modos que se da la vida misma, para alcanzar las condiciones de maduración necesarias que garanticen posibilidades de adaptación, en su tendencia natural hacia la sobrevivencia.

No podría ser de otra manera, pues la composición tripartita del cerebro humano (reptil, mamífero y neocórtex) delata que el fenómeno humano es fruto de complejos procesos de adaptación de la vida en el planeta durante cuatro mil millones de años, a pesar de que la aparición de la especie sea más reciente.

En ese sentido, al comparar la fina maquinaria de las colonias de abejas con las comunidades de lobos y primates, asombran sus diferencias en el modo como cada ejemplar de la especie llega a la adquisición de las habilidades necesarias para la subsistencia. Mientras que en las abejas las divisiones de clase y trabajos, diferenciando reina, zánganos y obreras, están determinadas por sexo y tipo de alimentación, también dependen de la edad. A sus tres primeros días, la obrera limpia las celdas, alimenta las larvas, secreta una sustancia que entre los 6 y 16 días sirve para alimentar a las larvas jóvenes, así como a cualquier larva reina. El décimo día secreta cera, a los 18 días ya realiza vuelos y a los 21 días es forrajera. La adultez ocupa las tres siguientes semanas de vida.

La diferencia de estos insectos con los mamíferos es abismal: en los primeros su comportamiento está controlado por sencillos programas –según los flujos hormonales–, mientras que los segundos poseen, de alguna manera, un aparato educativo, por así decirlo. Lobos y monos deben adiestrarse en seguimiento, acecho, involucramiento, ataque y muerte a sus presas, entre otras habilidades como: evaluar refugios, distinguir abrevaderos y reconocer vías de escape.

Estas clases de mamíferos superiores han de alargar, pues, las etapas iniciales de vida, permaneciendo aparentemente improductivos, dedicados a la experiencia compartida en diversos niveles de progresión, con sus congéneres mayores. Así mismo, el vínculo de ma-

dres y padres es más estrecho por la necesaria dependencia del cachorro. Realidades que no se observan en el gregarismo de la colmena. Muchos etólogos ven en estas condiciones de los mamíferos, los orígenes del afecto como incentivo primario conducente a la adquisición de las destrezas fundamentales de vida. Seguimientos, juegos y rutinas compartidas, hacen parte de las estrategias con que la vida animal logra la transferencia de destrezas adaptativas.

En la filogénesis de su especie, el humano es un caso en el cual la especie da un salto al costado del proceso evolutivo, trasgrede el dictado natural e inaugura para sí procesos de adaptación extraños al ordenamiento ambiental, y, además, altera, casi siempre, procesos naturales para crear procesos artificiales, que en muchos casos contradicen el aparente orden natural. La percepción de esta desadaptación del humano al medio biofísico y social, ha sido materia de reflexión desde los orígenes de las culturas, interpretándola desde diversos paradigmas: surgen los mitos del paraíso perdido, de la culpa original, de la liberación de los males desde el interior de una misteriosa caja abierta por la curiosidad femenina, o del pecado por comer el fruto del árbol del conocimiento, entre otros. Lo humano aparece ante los propios ojos de la especie, mínimo como *un aborto de la naturaleza*, o máximo como la excepción esperada por el caos generativo, del hallazgo de la naturaleza por el cual se accede a la conciencia, como el impulso racional necesario para reorganizar ese mismo caos.

Sea como sea, quienes acometen tareas referidas a la generación y transferencia del conocimiento, dentro de variados procesos educativos, formales y no formales, se formulan como pregunta fundante de sus acciones: ¿qué de aquello llamado *naturaleza humana* permite ser desarrollado con la posibilidad de que su proceso de maduración, para la autonomía y subsistencia, pueda ser señalado como pertinente, en atención a los fines con los cuales se educa?

Por lo anterior, resulta imprescindible una fundamentación teórica de lo que ha sido, es y podría ser el fenómeno humano. En otras palabras, se ha de partir de un humanismo fundante que justifique el qué, el cómo, el cuándo y el porqué de la acción educativa. Cosa que hubiese sido más simple si la especie hubiera seguido el camino de lo instintivo, sin la locura aquella que ha dado por llamarse *libre albedrío*, pero sacrificando la posibilidad ontogenética de sentirse único y distinto, con la ilusión de amar y ser amado, con la capacidad de admiración y curiosidad por el mundo natural y social —manifiesta en el arte y las ciencias—, y creando, como lo ha hecho a través de su historia, diversas ediciones de lo humano, en todas aquellas culturas que han explorado las mismas preguntas.

El Seminario de Profesores de la Universidad Autónoma de Occidente, durante el semestre II del 2013, coordinado por el profesor Daniel Bogoya, invirtió sus energías en el estudio y profundización de lo que hoy por hoy se denomina *Enfoque de Competencias*, como soporte teórico a las renovadas experiencias en el campo de la formación humana. ¿Qué de lo humano es posible identificar como objeto de formación? ¿Por qué ello y no aquello? ¿Cómo lograr que el individuo de la especie llegue a sujeto y de allí a persona competente

para integrarse en la construcción de lo humano? Estas y otras preguntas se plantearon en la discusión y crítica de las fuentes documentales seleccionadas.

Dichas fuentes, propuestas por el coordinador del Seminario y aceptadas por sus participantes, constituyen aportes que, para el concepto de competencia, han ofrecido los teóricos Noam Chomsky, Dell Hymes y Algirdas Julien Greimas. Su selección no resulta gratuita, pues cada uno de ellas representa un serio intento por determinar, desde su enfoque disciplinar, la escurridiza categoría de *competencia*, de uso corriente y a veces indiscriminado y errátil, entre quienes formulan las actuales orientaciones para la labor educativa.

No deja de ser ilustrativo, como composición de lugar común a estas tres teorías estudiadas, el hecho interesante que en repetidas veces ha registrado la historia reciente. Se trata del rescate, después de varios años de darlos por perdidos, de niños que, por descuido o azar, estuvieron conviviendo con especies animales, tales como: lobos, osos, monos... ¿Se desarrollaron como humanos a partir de su dotación cerebral filogenética? ¿Qué competencias desarrollaron? ¿Son o no son humanas esas competencias? Las memorias de tales casos coinciden en que si desarrollaron algún tipo de lenguaje, no fue precisamente el de la palabra articulada. Su locomoción cuadrúpeda excluía su condición bípeda. El tipo de alimentación y su consecución, estuvo siempre en correspondencia con la especie que los acogió como uno de los suyos. Y cuando al rescate siguió un intento de “recuperación”, este, en la totalidad de los casos, fue limitado, cuando no fallido. Hubo quien logró que el niño llegase al uso de aproximadamente un centenar de palabras que le permitían distinguir otros tantos objetos y acciones referidas a los mismos, en demanda de sus necesidades básicas. El resto de sus vidas pasó bajo la tutela de hospicios especiales donde se les vio crecer en estado de dependencia total hasta su muerte prematura. Los casos más exitosos en la recuperación, corresponden a aquellos niños que pasaron al menos los cinco primeros años de vida entre humanos.

Noam Chomsky es, probablemente, uno de los más destacados y lúcidos lingüistas contemporáneos, y sus aportes van más allá de la lingüística. Para este experto norteamericano, el lenguaje es la evidencia por la cual se reconoce que en el humano subyace una cierta potencialidad innata, ya que el uso normal de este es una actividad creadora que lo distingue de cualquier sistema de comunicación animal. Establece que somos capaces de comprender un número indefinido de expresiones y de producir otras nuevas. En este sentido, denomina gramática generativa a un sistema finito de reglas que se encargan de generar toda una diversidad de oraciones. La persona alcanza a dominar el sistema de reglas que relacionan el sentido con el significado, y, en consecuencia, puede producir un conjunto infinito de oraciones.

Más interesante resulta su aporte cuando plantea que el hallazgo del lenguaje es concomitante a la estructuración del pensamiento, pues resulta ser que la competencia lingüística es el germen de las operaciones cognitivas. En su momento, los filólogos de la época adujeron que

la propuesta chomskiana resultaba ser una ingeniarización de la lingüística, tanto que su teoría ha sido clave en el diseño de programas informáticos útiles para la traducción idiomática.

Si bien Dell Hymes (1964) parte de Chomsky (1965), este lo complementa cuando dice que no es suficiente el potencial en la naturaleza humana y en la gramática generativa, sino que se precisa la interacción humana para que emerja el sentido. La competencia en Hymes (1964) pasa a ser una competencia comunicativa, por la cual el individuo es un miembro parlante de la sociedad, a la vez que se constituye en un miembro comunicante. En el fondo, la clave es aquella situación de interacción humana en donde se posibilita el lenguaje y con él el pensamiento, pues implica tanto la habilidad de describir el mundo, como de interpretarlo y cambiarlo.

Desde otra esquina, Greimas (1971) potencia el concepto de competencia, cuando supera la metáfora teatral en la que se entiende que los sujetos son actores que desempeñan un guion. No son actores en el sentido de representar un papel siguiendo un libreto ajeno, sino que se trata de actores auténticos que generan, de forma original, una acción real. Son actantes, es decir, llevan la potencialidad del pensamiento a su existencia, y es allí donde se posibilita el ser. La competencia greimasiana es lo que hace ser, como el conjunto de condiciones y presupuestos que hacen posible la acción. El saber hacer está unido con la relación entre querer hacer y deber hacer. Se trata de la competencia sintáctica y semántica, y, al mismo tiempo, de la conjunción de estas (el qué debe saber, con el saber hacer y con el deber ser) en una especie de total integrador ético; es decir, como respuesta a una situación que demanda acción coherente.

Estas tres propuestas son consideradas más ampliamente en los ensayos que el presente documento ofrece a estudio del lector interesado, mostrando a la vez algunas pistas concretas para impulsar la acción docente a nivel de aula. No se trata de señalar cuál concepto de competencia prevalece. Se trata, en cambio, de conformar un criterio derivado de la lectura intertextual de estos autores, para tenerlo en cuenta como respaldo a las formas posibles de estructuración de competencia dada; esto, desde su identificación, sus elementos, su rango de aplicación, sus saberes esenciales requeridos, los problemas a los que apunta, sus rasgos inciertos y, sobre todo, las evidencias que delatarán su nivel de arraigo.

Finalmente, el documento aporta el concepto de competencia desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1987), como aspecto decisivo para la reflexión sobre el Enfoque de Competencias. Dicha teoría recuerda que la materialización de una competencia se da en la dialéctica sociedad-individuo, en un contexto específico de experiencias. En otras palabras, existe tal vez una competencia máxima que debe conducir, a partir de las otras (lingüística, comunicativa y modal), a la comprensión mutua por

acuerdos intersubjetivos. Se trata de una especie de pragmática universal, que haría posible el acceso a una conciencia de solidaridad planetaria, como condición necesaria para dotar con un sentido último y compartido a la acción humana.

Cierra el documento una reflexión en torno a la novedad que imprime el advenimiento de la cibercultura, como aquel contexto de relaciones que establece el contundente hecho de una conectividad casi inmediata, a través de la cual el sujeto contemporáneo tiene la oportunidad de multiplicar sus contactos, allegar más fácilmente los datos que los sistemas de información le ofrece, y de crear nuevas formas de intersubjetividad y encuentro. Se trata de mostrar el horizonte que las TIC trazan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y tras el cual se avizora, en el mejor de los casos posibles, un camino técnicamente factible hacia la ampliación de cobertura, rapidez de ejecución y simplificación de las operaciones. Tal vez, una real posibilidad de democratizar la educación.

El desafío está en evitar el retorno a la colmena mediante procesos de exclusión y subyugación a un poder que niegue a muchos las posibilidades de lo humano, en nombre de una presunta superioridad de unas cuantas inteligencias calificadas como geniales. La evidencia está en cada caso de niño lobo, oso o mono, al que, a pesar de su dotación genética, las condiciones de convivencia no le posibilitan arribar a su humanización. El sentido de los procesos educativos está, hoy por hoy, en el reconocimiento de la capacidad humana por respetar la nave común, en beneficio del derecho de las generaciones que nos precederán a su propia posibilidad de reeditar el fenómeno humano con todas sus potencialidades.

Jaime López Osorno

Referencias

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hymes, D. (1964). *La sociolingüística y la etnografía del habla*. Buenos Aires: Paidós.

Greimas, A. (1971). *En torno al sentido*. Madrid: Fragua.

1. PLANTEAMIENTO DESDE LO CUANTITATIVO DE LA PROPUESTA DE NOAM CHOMSKY

Ana Milena Álvarez Cano

Hernán Montaña Motato

Madeline Melchor Cardona

María Carolina Roza Chaves

Oswaldo Rodríguez Díaz

Introducción

Se presenta este producto como el resultado de las reflexiones de cinco profesores que han tomado el seminario sobre competencias de la Universidad Autónoma de Occidente. Los temas del seminario gravitaron acerca de tres autores: Noam Chomsky, Dell Hymes y Algirdas Greimas. El grupo autor se interesó en las interpretaciones y adaptaciones de las teorías de Chomsky (1965, 2001, 2006a, 2006b) en dominios educativos, disciplinares y profesionales. La heterogeneidad disciplinar de los autores permitió recrear la teoría, en el sentido de poder compartir enfoques desde la Economía y las Matemáticas.

Inicialmente, se describe una ubicación teórica de Chomsky, tratando de precisar la sintaxis aproximada; luego, se documenta y se comenta una adaptación de las teorías de este autor en entornos cuantitativos conducentes a ambientes de toma de decisiones. Por último, se plantea un acercamiento hacia la autonomía, entendida como eje fundamental si se pretende un cambio significativo en algún subsistema educativo.

Pensamiento de Noam Chomsky desde la educación

La teoría lingüística de Chomsky presenta dos momentos históricos. El primero inicia en 1954 con la gramática generativa y transformacional, donde sus postulados epistemológicos se sustentan en la creatividad inherente al lenguaje, el innatismo lingüístico, la gramática universal, la competencia lingüística y la gramática generativa. A partir de 1965, Chomsky presenta un cambio brusco y completo con la lingüística cartesiana y el lenguaje del entendimiento, dado que comienza a preocuparse por la significación o semántica.

En su primera obra, *Estructuras sintácticas* (1957), Chomsky cuestiona los fundamentos epistemológicos de la lingüística estructural y expone su modelo teórico transformacional. Mientras el modelo estructural defiende la postura de que “la lengua es un sistema de hábitos y destrezas, y el conocimiento del lenguaje se adquiere por mecanismos tales como el condicionamiento, la

asociación y la práctica en ejercitar las destrezas” (Chomsky, 1987, p. 99), el modelo transformacional de Chomsky introduce los conceptos de gramaticalidad y de creatividad, exponiendo que todo hablante nativo posee una cierta intuición de la estructura de su lengua, que le permite, por una parte, distinguir las frases gramaticales de las frases agramaticales, y, por otra, comprender y transmitir infinidad de frases inéditas (Aguilar, 2004, p. 2). “El uso del lenguaje es creativo, en el sentido que implica constantemente la producción e interpretación de formas nuevas en la experiencia del hablante o incluso en la historia del lenguaje” (Chomsky, 1987, p. 100).

Como resultado de sus investigaciones científicas y filosóficas sobre la naturaleza del lenguaje y el cerebro/mente del ser, Chomsky (2002) concluye que la estructura clave que le permite al ser humano el desarrollo de su conocimiento es el lenguaje. Al estudiar el lenguaje de una persona, pueden descubrirse propiedades básicas de su estructura cognitiva, así como las predisposiciones genéticas que proporcionan la base para su desarrollo.

La base genética del lenguaje que Chomsky denomina la *gramática universal*, es “la suma total de todos los principios inmutables que la herencia genética construye en el órgano del lenguaje, estos principios abarcan la sintáctica, la fonética, y la semántica” (Chomsky, 1983, p. 75), y constituyen el punto de partida para el aprendizaje (Chomsky, 1975, p. 92). El componente sintáctico tiene dos subcomponentes: “La base, que establece las estructuras profundas de las frases y las transformaciones, que generan las estructuras superficiales” (Aguilar, 2004, p. 365). La sintaxis, afirma Chomsky (1965), es el componente generativo de la gramática; el subcomponente fonológico, a su vez, permite que esas estructuras se hagan perceptibles y el subcomponente semántico asigna significado a las mismas. Un ejemplo de ello son las primeras oraciones gramaticales que construyen los niños y que no requieren de ninguna regla sintáctica para su interpretación clara y precisa.

La gramática generativa se manifiesta: “en la estructura profunda de operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo (la competencia) y en la estructura superficial extraída de la mente humana que se refleja mediante actos lingüísticos (la actuación lingüística) o manifestación de la competencia” (Aguilar, 2004, p. 5). Esta, entonces, es la adecuación de la gramática a la competencia y a la actuación; esto es, la generación de frases estructuradas, organizadas y con aceptabilidad. La estructura profunda genera la estructura superficial o de superficie. Entre la estructura profunda y la estructura superficial aparecen los procesos de transformación. De ahí la *gramática transformacional* (Aguilar, 2004). “Si la gramática del individuo es perfectamente explícita, es decir, si no se confía solo en la comprensión de lector inteligente, sino que proporciona un análisis explícito de la actividad que desarrolla, puede llamarse, sin redundancia, gramática generativa” (Aguilar, 2004, p. 364). Para Chomsky (1968), la competencia y la actuación son capacidades innatas de los seres humanos. La actuación es la colección exhaustiva de todos y cada uno de los enunciados de un individuo, y la competencia es la capacidad para generarlas (Iriarte, 1994, p. 362).

Chomsky es considerado como uno de los pioneros en presentar el concepto de competencia, cuando postula en su teoría que el lenguaje es una propiedad innata del ser humano, porque está biológicamente preparado para ello. Es decir que cualquier individuo dotado de la facultad de hablar, es capaz de expresarse en su propia lengua, interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le quiera comunicar. La capacidad que tiene el ser humano de hablar y crear mensajes que nunca antes había oído, es lo que Chomsky (1965) denomina la *competencia lingüística* (Aguilar, 2004).

La redefinición del lenguaje planteado por Chomsky (1994) ha revolucionado, desde los años cincuenta, la naturaleza de la democracia y de la educación, cuando propone: una democracia por autogestión y una educación autodidáctica (Otero, 2006, p. 18).

Desde la perspectiva cartesiana, Chomsky (1965) presenta:

(...) la educación (literalmente ex - tracción) como un proceso mediante el cual se extrae algo que está latente en la mente humana, o por el que se ayuda a que <florezca> en el <terreno> adecuado y con <luz solar> (aportando quizás <agua> o <alimentos> cuando sea necesario) (Otero, 2006, p. 28).

En este sentido, “un ser humano posee un sistema de estructuras cognitivas innatas determinadas por la naturaleza genética del organismo en cuestión, y que se desarrollan bajo condiciones ambientales particulares” (Chomsky, 1975, p. 90). De acuerdo con esto, el maestro ayuda a desarrollar la competencia lingüística de sus estudiantes, propicia escenarios para que se comunique, y emplee nuevos vocabularios y una gramática adecuada.

Un entorno estimulante es condición necesaria para permitir el desarrollo natural de la curiosidad, la inteligencia y la creatividad, y el despliegue de nuestra capacidad biológica. No es de extrañar que si un niño se halla en un entorno empobrecido, sus capacidades innatas, sencillamente, no se desarrollen, no maduren, ni florezcan (Otero, 2006, p. 33).

Enseñar consiste, en buena medida, en alentar el desarrollo natural. El mejor método de enseñar es dejar claro que al sujeto le compensa aprender, así como permitir que la curiosidad natural y el interés por la verdad y por comprender, que tiene el niño o un adulto, perdure y se desarrolle (Chomsky, 1987).

Planteamiento desde lo cuantitativo

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática se debe tener en cuenta, como lo plantea Luis Puig (2006), del Departamento de

Didáctica de la Matemática de la Universidad de Valencia, un Modelo Teórico Local (MTL), dado que en esta hay ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje concretos para estudiantes concretos; por lo tanto, en un sistema didáctico como el planteado por Chevallard y Joshua (1982), donde se tiene la tríada profesor, estudiante y saber matemático en un contexto de aula, Puig establece cuatro componentes del MTL: competencia, actuación, enseñanza y comunicación. En el caso de nuestra disciplina, en la práctica esta implica detallar una dinámica entre esos tres elementos.

En lo referente a las dos primeras, competencia y actuación, desde Chomsky (1965), en su libro *Aspects of the Theory of Syntax*, en el cual considera, principalmente, un hablante oyente ideal que conoce su lengua perfectamente. En este caso, adaptándolo al saber matemático, sería un sujeto ideal que conoce la sintaxis (reglas) de la matemática en ciertos contextos determinados.

La competencia, para Chomsky (1965), como un acto en potencia descrito mediante una gramática generativa –en el caso de la matemática–, tiene que ver con el conjunto de reglas estructuradas que permite generar nuevas reglas con significados diferentes en un agregado infinito de posibles expresiones matemáticas, que puede generar el sujeto ideal. Ahora bien, desde la semántica, en el proceso de aprendizaje del estudiante debe validarse la adquisición de la sintaxis de las matemáticas, para afirmar que estamos ante un sujeto ideal que conoce el conjunto de las matemáticas socialmente establecido; es decir, un sujeto que está en potencia de establecer eficientemente un diálogo de saberes, un procesamiento de información, utilizando esquemas propios de una estructura tan sólida como son las matemáticas.

Puig (2006), referenciando a Umberto Eco (1989), en su texto *Cuernos, cascos, zapatos: Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción*, explica que, en el caso de la matemática, donde el aprendizaje de nuevos sistemas de signos (en general, puede considerarse que la matemática es una

taquigrafía), sobre los que incluso el sujeto que aprende desconoce su código, se hace referencia a la abducción creativa; lo anterior, dado que el aprendizaje implica aprendizaje de códigos nuevos, y, producto de ello, se presenta un cambio en la gramática.

En lo referente al componente de enseñanza y comunicación, una pregunta sería: ¿dónde está el punto de equilibrio entre el dominio de la sintaxis y la semántica? En el caso de la matemática, desde la sintaxis, la enseñanza es un proceso que, entre otros, debe tener en cuenta los objetos de estudio; ello marca algunos retos para el profesor, en el sentido de señalar un orden lógico de las definiciones y propiedades de las matemáticas.

El punto de equilibrio entre el dominio de la sintaxis y la semántica hace parte del proceso de aprendizaje cuando el estudiante interioriza unas estructuras de las matemáticas para que operen como recurso en una eficiente comunicación entre saberes. Por otro lado, según el sistema didáctico de Chevallard y Joshua (1982), el intercambio de mensaje o información entre el profesor y el estudiante implica una transformación (transposición didáctica) que produce nuevos conceptos y significados (sintaxis y semántica en Chomsky), lo cual muestra que el concepto de competencia matemática está vinculado al concepto de actuación matemática, como también lo referencia Puig (2006).

Un ejemplo concreto del aporte de Chomsky (1965) en la enseñanza de la matemática, lo presenta Puig y Cerdán (1989, 1990), quienes hacen referencia al método cartesiano, en el cual se determina una competencia algebraica y aritmética; esta última modelada por el método de análisis y síntesis. En este caso, la aritmética y el álgebra, con sus sistemas de signos, son el hilo conductor de un currículo de matemática en cualquier nivel educativo, donde ese sistema de signos hace parte de la sintaxis. Atendiendo a esto, Puig plantea: “En este caso, es posible ser chomskiano y recurrir a la elaboración de

una gramática generativa del lenguaje del álgebra,…” (2006, p. 122).

Lo anterior supone un reto a los profesores de matemática, dado que, en general, como lo plantea Anzola (2009), hay una crítica a los currículos diseñados en esta área, por ser ineficientes y por obstaculizar el aprendizaje de la matemática cuando el profesor se siente atado a él. En este orden de ideas, Anzola (2009), citando a Chomsky, sostiene que los currículos deben ser elaborados con *inteligencia*, utilizando textos que propongan nuevas estructuras gramaticales en un contexto creativo (2006, pp. 169 - 179). Aunque este artículo hace referencia a la enseñanza de la lengua, puede hacerse extensivo a la enseñanza de la matemática, como se evidencia cuando Sorman cita a René Thom (1991), Medalla Fields de matemática:

La enseñanza de la matemática, tal como se lleva a cabo actualmente, ilustra el por qué el pensamiento retrocede. Dicha enseñanza es casi inútil para la comprensión de cualquier disciplina científica. Más aún la matematización de la ciencia es absolutamente artificial. Es un abandono que reside en la moda de lo cuantificable.... (1991, p. 50).

Chomsky (2006), en su libro sobre democracia y educación, critica las condiciones de la enseñanza de una lengua y afirma que las peores condiciones lingüísticas están marcadas por la rigidez, las baterías clásicas del ejercicio de memorización de paradigmas o repetición mecánica de pautas ajenas a cualquier tipo de significado, que no es tan diferente en el caso de la matemática (como se citó en Anzola, 2009, p. 639). Lo ideal sería diseñar currículos más independientes en los que el estudiante tenga la libertad de escoger su ruta de aprendizaje adecuada. Frente a esto, Chomsky plantea:

Me parece que deberían hacerse programas muy estructurados para cualquiera con tan poca originalidad que sea eso lo que desea. Hay personas así, a quienes hay que dárselo todo masticado. Sin embargo no creo que haya que alentar ese tipo de actitudes. Precisamente por la influencia de la sociedad, deberíamos desear que la universidad fuera un lugar donde la gente entra y salga en cualquier momento de la vida (2006, p. 123).

Reflexión sobre la propuesta de Chomsky en el campo de las Ciencias Económicas y Administrativas

En los últimos años, la educación se ha visto influenciada por el concepto de competencia, el cual ha sido abordado por el autor en mención, a través de tres aspectos:

1. Un sistema de códigos disciplinares que interactúan para dar sentido a unas representaciones que faciliten la comunicación en un contexto social.
2. Unas reglas de funcionamiento que operan de acuerdo con unos principios válidos socialmente, definiendo una gramática del conocimiento.
3. Un potencial ilimitado, dispuesto a buscar aplicabilidad académica o laboral.

En una forma más sencilla, se reúnen así tres conceptos, a saber: comprensión, entendimiento y aplicación; claves fundamentales en el desarrollo de los estudiantes y su autonomía en el aprendizaje.

Las Ciencias Económicas y Administrativas comprenden, en su definición, la teoría clásica y neoclásica desarrollada por los padres de esta área,

a partir de la cual se desprenden infinitas posibilidades de aplicaciones en diferentes campos de la vida diaria. Su comprensión y entendimiento permiten a los estudiantes de esta ciencia la aplicación en escenarios cambiantes, a fin de obtener resultados valorados por los directamente implicados o interesados en los mismos.

Teniendo en cuenta los conceptos de educación definidos por Chomsky (2006), las Ciencias Económicas y Administrativas comprenden, aplican y explican la formación que un estudiante de esta área del conocimiento recibe durante la universidad. Es el estudiante quien debe llegar a dominar lo que define el contenido de su formación, para así lograr producir algo nuevo para él mismo y/o para los demás.

Desde la Economía, por ejemplo, resulta necesario comprender los modelos de manejo de mercados e interacción de los agentes, para entender, a su vez, la dinámica de las transacciones en el mundo moderno y cambiante, afectado por los impuestos e innumerables factores y fallos de mercado que cambian las decisiones adoptadas por los agentes al momento de realizar una transacción. En el área de la Macroeconomía, las decisiones de política monetaria inciden en esta área de la economía y generan diferentes posibilidades de reacción en otras variables que pueden afectarse en corto, mediano y largo plazo, lo que nos lleva a pensar que no siempre se seguirá un parámetro de comportamiento establecido y predeterminado en esta ciencia.

En el mismo sentido, se tiene el campo de formación en Administración, puesto que cada empresa es un agente individual –con características propias– que necesita profesionales que entiendan la complejidad de las decisiones tomadas en un determinado momento, y, por consiguiente, sus consecuencias sobre el campo directamente implicado u otros que pudiesen llegar a afectarse, sea positiva o negativamente.

Los profesionales del área suelen seguir más de un modelo teórico, brindando respuestas a

múltiples situaciones cambiantes, según los agentes y factores involucrados. Es en este espacio donde radica la importancia de la definición de Chomsky (2001) con respecto al propósito de la educación, mostrando y permitiendo que la gente conozca cómo aprender por sí misma. Una vez conocidas las capacidades y dominada la forma de aprendizaje individual, es posible pasar las fronteras del conocimiento y aplicar en la vida diaria el contenido obtenido en la formación.

La construcción de la autonomía en el aprendizaje

El enfoque de competencias requiere de un estudiante protagonista de su proceso de aprendizaje, como escribe Iriarte: “Chomsky concibe al ser humano más como un intérprete activo, que como un recipiente pasivo de sensaciones” (1994, p. 373). Esta necesidad natural de involucramiento activo del estudiante sugiere que, a partir del universo finito de la gramática que el profesor domina e imparte, este logrará desarrollar en el estudiante la capacidad de moverse en el universo infinito de los significados.

Chomsky en su libro *La (des)educación* dice que a los estudiantes:

No hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de la comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con. (...) Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje

verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial (2001, p. 19).

Este descubrir implica innovación, creatividad, curiosidad; elementos inherentes a la construcción del aprendizaje por sí mismo. Esta necesaria autonomía del aprendizaje, requiere del estudiante una búsqueda de un campo abierto de conceptos, métodos, formas, caminos y enfoques que le permitan tomar decisiones con la argumentación que el manejo de la gramática le puede dar. De esta manera, en palabras de Chomsky (2001), en su discurso sobre la *(des)educación*, es importante que los estudiantes recuerden lo que aprendieron y, sobre todo, que lo usen como una base para continuar aprendiendo por sí solos. Así, la educación se dirige a ayudar a los estudiantes a que lleguen a un punto en que aprendan de forma autónoma, porque eso es lo que van a hacer durante la vida, no solo absorber información dada por alguien y repetirla.

Quien va a conseguir los logros en educación es el estudiante; por lo tanto, depende de él cuánto logre dominar, hasta dónde llegar y cómo usar ese conocimiento. En palabras de Chomsky (2001), cómo producir algo nuevo y excitante para sí mismo y tal vez para otros. Frente a esto, hace referencia a lo que un profesor responde al estudiante cuando este le pregunta, “¿qué temas cubrirá el curso?” La respuesta: “no es importante lo que se cubre sino lo que tú descubres”.

Chomsky (2001) extiende su invitación hacia un sistema cultural y educativo activo, enfocado en la estimulación de la exploración creativa, con independencia de pensamiento, con disposición a cruzar fronteras para desafiar las creencias aceptadas.

En ese sentido, la enseñanza debe inspirar a los estudiantes a descubrir por sí mismos, a cuestionar cuando no estén de acuerdo, a buscar alternativas si creen tener otras mejores, a revisar los grandes logros del pasado y a aprenderlos, motivados, principalmente, por el interés que tienen

en conocer, en aprender, en ir más allá de lo que el profesor está mostrando, y así conseguir la interiorización de aquellas partes significativas, manteniendo una búsqueda constante de comprender más y así aprender por sí mismo (Chomsky, 2001).

De esta manera, se involucra el término interés para promover una educación basada en los intereses del estudiante, que lo motive y le permita construir su propio aprendizaje. Como implicación, se tendría la necesidad de un sistema educativo flexible, capaz de adaptarse a las necesidades e intereses de cada estudiante, desde su estado real (conceptos adquiridos y no adquiridos, intereses reales y por descubrir), y a partir de ese estado facilitar el desarrollo de sus talentos.

Sin embargo, ser protagonista de su propio aprendizaje requiere del estudiante una disposición al reto y, en consecuencia, al esfuerzo; pero: ¿cómo hacer atractivo el reto?, ¿cómo motivar el esfuerzo? Chomsky (2001), basado en su propuesta de partir

del interés del estudiante, podría dar parte de las respuestas, toda vez que si hay interés puede haber mayor voluntad para hacerlo y, a pesar de lo arduo que puede llegar a ser, es posible hablar de disfrutar el proceso que se mueve en un contexto de motivación. Las siguientes preguntas serían, entonces: ¿cuál es el interés de mi estudiante?, ¿cuáles tiene identificados y cuáles puedo, como profesor, ayudarle a descubrir?

Es, precisamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la apertura que brinda el conocimiento, cuando el estudiante entra a terrenos inexplorados, nuevos para él, donde se abre también la posibilidad de descubrir nuevos intereses. El proceso se convierte, por tanto, en un bucle que se realimenta con el nuevo conocimiento y los nuevos intereses del estudiante, los cuales serán reforzados, soportados y mantenidos por la automotivación que este desarrolle a partir de los hilos que sabiamente el profesor debe estar orientando.

Referencias

- Aguilar, M. Á. (2004). Chomsky la gramática generativa. *Investigación y educación*, 7, 3, 01 - 07. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de http://www.csuab.cat/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf.
- Anzola, M. (2009). Parafraseando a Chomsky I. Algunas observaciones sobre la enseñanza de la lengua. *Educere*, 13, 046, 637 - 643.
- Chevallard, Y. & Johsua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. *La notion de distance, Recherches en didactique des mathématiques*, 3, 2, 157 - 289, 466.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (1975). El lenguaje como la clave de la naturaleza del ser humano y la sociedad. En Carlos-Peregrín Otero (Comp.). *Sobre democracia y educación. Escrito sobre ciencia y antropología. Vol. 1* (pp. 89 - 97). Barcelona: Paidós.
- (1983). Cosas que ni todo el saber podría enseñar. En Otero, C-P. (Comp.). *Sobre democracia y educación. Escrito sobre ciencia y antropología. Vol. 1* (pp. 71 - 88). Barcelona: Paidós.
- (1987). Una visión del lenguaje realmente nueva. En Otero, C-P. (Comp.). *Sobre democracia y educación. Escrito sobre ciencia y antropología. Vol. 1* (pp. 99 - 109). Barcelona: Paidós.

- (2001). *La (des) educación*. Barcelona, España: Crítica.
- (2006a). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencias y antropología. Vol. 1*. Barcelona: Paidós.
- (2006b). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre las instituciones educativa y el lenguaje en las aulas. Vol. 2*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1989). Cuernos, cascos, zapatos: Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción. En Eco, U. & Sebeok, T. A. (Eds.). *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*. Traducción castellana de E. Busquets (pp. 265 - 294). Barcelona: Lumen.
- Iriarte, E. G. (1994). Avram Noam Chomsky, lingüística, política y responsabilidad. *Thesaurus*, 54, 2, 359 - 368.
- Puig, L. (2006). Sentido y elaboración del componente de competencia de los modelos teóricos locales en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos específicos. En Bolea, P., González, M. J. & Moreno, M. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática. Actas del Décimo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 107 - 126). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses/Universidad de Zaragoza.
- Puig, L. & Cerdán, F. (1989). *Problemas aritméticos escolares*. Madrid: Ed. Síntesis.
- (1990). Acerca del carácter aritmético o algebraico de los problemas verbales. En Filloy, E. & Rojano, T. (Eds.). *Memorias del Segundo Simposio Internacional sobre Investigación en Educación Matemática* (pp. 35 - 48). Cuernavaca, Morelos: PNFAPM.
- Sorman, G. (1991). *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Barcelona: Seix Barral.

2. SEMÁNTICA DEL COMPORTAMIENTO HUMANO EN DELL HYMES

Holmes Hernán Sánchez Rengifo

Mónica María Palomino Claussen

Margarita Morales Velasco

“El habla siempre forma parte de alguna porción de la realidad”

(Dell Hymes, 1992).

Respondiendo a los postulados de Noam Chomsky y dando un paso adelante en la investigación lingüística, Dell Hymes (1964) sitúa el lenguaje más allá de la estructura y funcionamiento interno, y lo ubica en la interacción misma. Con esto, no se desconocen los aportes anteriores; por el contrario, se busca integrar dominios con el objetivo de alcanzar niveles de comprensión cada vez mayores y más cercanos a la naturaleza humana. Como el mismo Hymes lo expresa: “Comparto las metas lingüísticas de Chomsky, y lo admiro por haberlas establecido, pero esas metas no pueden ser alcanzadas en los términos que él propone, ni con la lingüística solamente” (1964, p. 125).

¿Cuáles fueron los puntos clave señalados por Hymes sobre los postulados chomskianos? En primer lugar, la inexistencia, en la realidad, de un hablante oyente ideal y de una comunidad lingüística homogénea que conoce su lengua perfectamente. Según Hymes, la imagen de hombre que Chomsky maneja, es la de “un individuo abstracto, aislado, relacionado sólo con un mundo de objetos que espera ser nombrados y descritos” (1964, p. 135).

En segundo lugar, el no haber incluido los factores socioculturales necesarios para la comprensión teórica y el uso práctico del lenguaje:

Chomsky se interesa en moverse de lo que se dice a lo que es constante en la gramática, y de lo que es social a lo que es innato en la naturaleza humana. Lo cual, por decirlo así, no es más que una mitad de la dialéctica. Una lingüística minuciosa debe moverse asimismo en la otra dirección, de lo que es potencial en la naturaleza humana y en la gramática, a lo que es realizable y se realiza; y tener en cuenta los factores sociales que participan en la realización también como constitutivos y gobernados por reglas (Hymes, 1964, p. 124).

Bajo la convicción de que la vida social afecta la actuación externa y también la competencia interna, Hymes lleva más allá el acto gramatical y convierte la interacción en un acto comunicativo, al incluir lo que Chomsky (1928) no registró: la conexión entre el habla y las relaciones humanas, el uso que el hombre hace de la lengua para intercambiar e interpretar significados, con un correcto modo de actuación, dentro de un contexto social y culturalmente determinado. Al respecto, Edward Sapir (1931), estudioso de decenas de lenguas y uno

de los autores más influyentes en Hymes, afirmaba en un artículo titulado “Conceptual Categories in Primitive Languages”:

El lenguaje, al contrario de lo que a veces de manera ingenua se cree, no es simplemente un inventario más o menos sistemático de los diferentes elementos de la experiencia que parecen relevantes al individuo. El lenguaje es también una organización simbólica creativa, independiente y completa que no solamente se refiere a una experiencia adquirida básicamente sin su ayuda sino que realmente define para nosotros la experiencia y esto lo hace a causa de su totalidad formal y a causa de nuestra proyección inconsciente de sus expectativas implícitas sobre el campo de la experiencia. A este respecto el lenguaje es muy parecido a un sistema matemático que registra la experiencia en el sentido más fiel de la palabra, tan sólo en sus primeros comienzos, porque con el paso del tiempo se convierte en un sistema conceptual elaborado y completo que previsualiza todas las experiencias posibles de acuerdo con ciertas limitaciones formales aceptadas... (Los significados) no son por tanto algo que se descubre en la experiencia sino algo que se impone sobre ella a causa del poder tiránico que la forma lingüística tiene sobre nuestra orientación del mundo (como se citó en Luque, 2004, p. 489).

Frente al tema de la competencia, Hymes es muy claro a la hora de interpelar a Chomsky:

El término “competencia” promete más de lo que contiene en realidad. Restringido a lo puramente gramatical, deja otros aspectos del conocimiento tácito de los hablantes y su habilidad, en las penumbras, arrojado todo sobre el no examinado concepto de “desempeño”. En efecto desempeño confunde dos propósitos separados. El primero es subrayar que la “competencia” es algo que subyace al comportamiento (“mera actuación”, “actuación real”). Lo segundo es hacer espacio para aspectos de la habilidad lingüística que no son gramaticales: apremios psicológicos en la memoria, elección de reglas alternativas, elecciones estilísticas y artificios del orden de las palabras, etc. (2004, p. 123 - 124).

Una de las diferencias fundamentales entre las nociones de Chomsky (1974) y Hymes (1982) en cuanto a la competencia lingüística, es que, para el primero, los conocimientos pueden estudiarse separadamente de la actuación; mientras que, para Hymes actuación y conocimiento son elementos inseparables y esenciales de la capacidad de conocer (Hymes, 1982b).

El término de competencia comunicativa acuñado por Hymes (1971, 1972, 1974), en contraposición a la competencia lingüística de Chomsky (1965), introduce las reglas sociales, culturales y psicológicas que establecen el uso particular del lenguaje en un momento determinado, es decir, el uso de la lengua (sistema de reglas) en los contextos sociosituacionales en los que se lleva a cabo la comunicación (interacción social). Se habla, entonces, de sintaxis, pero también de los esquemas de vali-

dación que determinan qué es o no apropiado en los diferentes espacios comunicativos. Como bien lo dice Mauricio Pilleux, se desarrolla “la habilidad para participar en la sociedad no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante” (2001, p. 144).

Para emprender el análisis de toda actividad comunicativa, Hymes (1971) propuso lo que denominó la *etnografía del habla*: un enfoque que aborda “el uso del lenguaje tal y como se presenta en la vida cotidiana de una comunidad lingüística concreta” (Duranti, 1992, p. 253), las normas explícitas e implícitas de los aspectos verbales y no verbales que rigen la comunicación. Lo anterior lleva contenidas, según Duranti, las nociones de comunidad de habla, situación de habla, eventos de habla y acto de habla:

El término habla fue introducido por Hymes con el fin de señalar el papel activo, orientado a la praxis, del código lingüístico, por oposición a la noción más estática y más contemplativa de “lengua”, propia de los lingüistas estructuralistas (sincrónicos) (1992, p. 256).

La *comunidad de habla* hace referencia al conjunto de hablantes que comparten una misma lengua, sus reglas de uso y la valoración que tienen de dicho uso.

Debemos dar cuenta del hecho de que un niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como pertinentes. Él o ella adquieren una competencia sobre cuándo hablar y cuándo no, y sobre de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera.

En suma, un niño llega a ser capaz de realizar un repertorio de actos de habla, de tomar parte en los eventos comunicativos y de evaluar las realizaciones de otros. Esta competencia va de la mano de las actitudes, valores y motivaciones que conciernen al lenguaje, a sus rasgos y usos, así como de la competencia y de las actitudes con respecto a la interrelación del lenguaje con los otros códigos de conducta comunicativa (Duranti, 1992, p. 257).

La *situación de habla* (nivel de interacción 1) es el marco contextual donde se desarrolla la comunicación (no es lo mismo hablar durante un velorio que en una fiesta o en la clase misma). *Los eventos de habla* (nivel de interacción 2) son actividades que se rigen por normas convencionales establecidas (como contestar un teléfono en una empresa o responder preguntas durante una entrevista, por ejemplo).

Aquí, la comprensión del contexto y de la forma de comunicación, implica también la comprensión de la actividad social en que tiene lugar. El habla desempeña, entonces, un papel importante en la constitución del acto social. *El acto de habla*¹ (nivel de interacción 3) es la emisión de un enunciado para conseguir un objetivo determinado (ejemplo, hacer una invitación, insultar a alguien, quejarse de algo, etc.). Corresponde al llamado acto ilocutorio, en donde se genera una declaración y, como resultado de la misma, se lleva a cabo una acción previamente determinada: en una ceremonia matrimonial al decir “acepto”, se está realizando al mismo tiempo el hecho. Es un acto que implica, además de una capacidad para describir el mundo, la posibilidad de cambiarlo.

1 Concepto formulado originalmente por John Langshaw Austin, filósofo británico representante de la filosofía del lenguaje, rama de esta disciplina interesada en las relaciones entre la lengua y el mundo.

Esquema 1. Rasgos relevantes del evento comunicativo

S	Situation	Situación: circunstancias físicas y escena	Dónde y cuándo
P	Participants	Participantes: hablante/emisor, remitente, oyente/receptor/audiencia, destinatario	Quién y a quién
E	Ends	Fines: resultados, propósitos	Para qué
A	Acts sequences	Secuencias del acto comunicativo: forma y contenido del mensaje	Qué
K	Key	Tono	Cómo
I	Instrumentalities	Instrumentos: canal y forma de habla	De qué manera
N	Norms	Normas de interacción y de interpretación	Creencias
G	Genre	Géneros	Qué tipo de discurso

Fuente: cuadro del modelo *Speaking* (Hymes, 2001) adaptado por los autores.

Para ver los rasgos relevantes del evento comunicativo, Hymes (1972) propone 16 componentes² agrupados en ocho ítems, que pueden recordarse fácilmente gracias al acrónimo *Speaking*, como se ilustra en el Esquema 1. Así, este planteamiento no se detiene en la verbalización, sino que pone su acento en la acción. Para él, el punto central está en el uso y este involucra a todo el sujeto y su entorno, no solo a la capacidad de construir un número infinito de frases, a partir de un número finito de elementos y mediante reglas formalizadas. El sujeto de quien Hymes (1974) habla no solo piensa sino que existe.

Como lo expresa Duranti, “la contribución teórica fundamental de la etnografía del habla, más allá de la descripción de modelos comunicativos intra o interculturales, consiste en el análisis del papel que desempeña el habla en el moldeamiento de la vida de las personas” (1992, p. 268).

De acuerdo con lo anterior, lo señalado por Hymes (1974) pone de nuevo sobre la mesa la forma como los patrones lingüísticos construyen el pensamiento y el ser humano disecciona la realidad y organiza las cosas del mundo con-

² Los componentes del habla, los cuales no aparecen necesariamente al mismo tiempo, son: la forma del mensaje, el contenido del mismo, la localidad, la escena, el hablante, la persona que repite, el receptor, la persona a la que se dirige el hablante, los propósitos resultados, los propósitos metas, la clave, los canales, la forma del habla, las normas de interacción, las normas de interpretación, el género.

virtiéndolas en símbolos permanentes a través de los cuales se comunica.

El concepto de visión del mundo (Weltsicht) ha sido profusamente estudiado desde diversos ángulos por la lingüística, la psicología y la antropología. Una visión del mundo constituye una orientación cognitiva básica perteneciente a una comunidad, grupo social o individuo. La visión del mundo es un concepto complejo que englobaría modelos cognitivos convencionales, valores, emociones, escenarios sociales, situaciones, estados de ánimo, esquemas mentales metafóricos y metonímicos, en definitiva, toda una configuración cultural y ética a través de la cual evaluamos y asumimos ciertos comportamientos, eventos y realidades. Existe una gran cantidad de actividades simbólicas en la vida cotidiana que, aparte del lenguaje, también interaccionan con una visión del mundo determinada (Luque, 2004, p. 491).

Si la etnografía del habla sirve como marco para emprender el análisis de toda actividad comunicativa y, con ella, para entender la visión que el hombre tiene del mundo, ¿cómo podemos llevar a la práctica del aula los enunciados de Hymes?

Es necesario, entonces, traer a colación cuatro parámetros fundamentales: lo posible, lo factible, lo apropiado y lo que se realiza. Respecto a lo posible (y en qué grado), enfocado

a la potencialidad del lenguaje, “podríamos decir, entonces, que algo que es *posible* dentro de un sistema formal es gramatical, cultural, o de acuerdo con la ocasión, comunicativo” (Hymes, 1996, p. 30).

Tratándose de lo *factible* (y en qué grado), “debemos recordar que el interés principal aquí es el relacionado con factores sicolingüísticos tales como limitación de la memoria, mecanismo perceptual, efectos de propiedades tales como la inclusión, ramificación y semejantes” (Hymes, 1996, p. 29). Lo *apropiado* o pertinente (y en qué grado), “parece sugerir el sentido de relación requerido por los factores contextuales” (Hymes, 1996, p. 30). Todo lo anterior, finalmente enfocado a la realización de algo: “en resumen, puede decirse que el objetivo de una teoría amplia de la competencia es mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre” (Hymes, 1996, p. 31).

Vale la pena retomar, en este sentido, las preguntas sugeridas dentro del Seminario-Taller sobre el Enfoque de Competencias, con respecto a llevar los enunciados de Hymes al aula de clase:

1. Si (y en qué grado y cuán a menudo) algo es realizado efectivamente y qué es lo que su ejecución implica.
2. Al diseñar un curso, ¿tenemos en cuenta factores no cognoscitivos, como la motivación?
3. ¿Qué hacemos frente a factores afectivos y volitivos?
4. ¿Qué pensamos acerca de capacidades como ánimo, resolución, gallardía, compostura, serenidad, dignidad, confianza...?
5. Si son válidos los puntos de vista de corto y largo alcance, ¿qué deberíamos trabajar en la universidad?

6. ¿Podemos suponer que el desarrollo de corto alcance se logra en la educación básica y media?
7. ¿Podemos concentrarnos en el perfeccionamiento de la competencia?
8. Al diseñar nuestros cursos, ¿tenemos en cuenta que los estudiantes no forman una comunidad homogénea?
9. ¿Buscamos una convergencia entre los problemas prácticos y los teóricos?
10. ¿Cómo podemos explicar las diferencias en niveles de comprensión tan variados?³

Frente a la necesidad de situarse en la complejidad que las relaciones sociales implican, conforme a la postura de Hymes (1972), y de cara a la realidad que vive Colombia en este momento, estudiantes, profesores, padres de familia, gobernantes y la sociedad en general, debemos hacernos una pregunta fundamental:

¿Qué tiene que cambiar en el sistema educativo –desde el ministerio a las Facultades de educación, y desde la primaria hasta la universidad- para que la escuela se comunique con este país? Dicho de otro modo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo colombiano para que éste pueda hacerse cargo de lo que Colombia está viviendo y sufriendo, produciendo y creando, para que la escuela posibilite a niños y jóvenes una comprensión de su

país que los capacite para ayudar a cambiarlo? (Martín-Barbero, 2000, p. 34 - 35).

Al respecto, y siguiendo a Martín-Barbero, se plantea lo siguiente:

El chileno Martín Hopenhayn traduce a tres objetivos básicos los “códigos de modernidad”. Estos objetivos son: formar recursos humanos, construir ciudadanos y desarrollar sujetos autónomos. En primer lugar, la educación no puede estar de espaldas a las transformaciones del mundo del trabajo, de los nuevos saberes que la producción moviliza, de las nuevas figuras que recomponen aceleradamente el campo y el mercado de las profesiones. No se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que las innovaciones tecno-productivas y laborales le plantean al ciudadano en términos de nuevos lenguajes y saberes. Pues sería suicida para una sociedad alfabetizarse sin tener en cuenta el nuevo país que productivamente está apareciendo. En segundo lugar, construcción de ciudadanos significa que la educación tiene que enseñar a leer ciudada-

³ Las preguntas forman parte de los elementos de discusión proporcionados durante el Seminario-Taller sobre el Enfoque de Competencias, realizado en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali, en el 2013.

namamente el mundo, es decir tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza. Es mucho lo que queda por movilizar desde la educación para renovar la cultura política, de manera que la sociedad no busque salvadores sino genere sociabilidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las de tráfico hasta las del pago de impuestos. Y en tercer lugar la educación es moderna en la medida en que sea capaz de desarrollar sujetos autónomos. Frente a una sociedad que masifica

estructuralmente, que tiende a homogenizar incluso cuando crea posibilidades de diferenciación, la posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de sujetos autónomos, de gente libre tanto interiormente como en sus tomas de posición. Y libre significa gente capaz de saber leer la publicidad y para qué sirve, y no dejarse masajear el cerebro, gente que sea capaz de tomar distancia del arte de moda, de los libros de moda, gente que piense con su cabeza y no con las ideas que circulan a su alrededor (2000, p. 42 - 43).

Referencias

- Duranti, A. (1992). Lenguaje: contexto sociocultural. La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, 4, 253 - 373.
- Hymes, D. (1964). *La sociolingüística y la etnografía del habla*. Buenos Aires: Paidós.
- (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Trad. por Juan Gómez Bernal. *Forma y Función*, 9, 29 - 31.
- Luque, D. J. (2004). Aspectos universales y particulares del léxico del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*, 21, 489 - 491.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Revista Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina*, 169.
- Pilleux, M. (2011). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, 36. Valdivia, Chile.

3. DE LOS HILOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA EN J. A. GREIMAS⁴ A LA AUTONOMÍA DEL SUJETO EN FORMACIÓN

Sonia Cadena Castillo

Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy

Jenny Alexandra Mosquera

Lucía Villamizar Herrera

Angélica María Bejarano Medina

“Un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos. Esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable. En todo grupo social inevitablemente se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tiene cada persona o grupo, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica, en cambio, sí implica que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que las partes involucradas logren por medio del diálogo y la negociación encontrar salida al conflicto en la que los intereses de todas las partes resulten de alguna manera favorecidos (estrategias de tipo gana-gana)”. (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, p. 19).

“... cuando se trata de un sujeto autónomo, aún si lo es provisionalmente, el encadenamiento de las modalidades ya no puede ser explicado por una intervención externa y no puede sino resultar de una dinámica intrínseca”

(Greimas & Fontanille, 1994, p. 62).

El camino emprendido en la Universidad Autónoma de Occidente, para poner a dialogar algunas fuentes primarias en torno al concepto de competencias, es un esfuerzo por cargar de sentido pedagógico, el concepto que circula en discursos y documentos públicos y que se usa con tal laxitud que resulta difícil comprender cuál es la impronta que aporta y en qué se diferencia de otros conceptos, tales como: capacidades o habi-

lidades, que han llegado a emplearse como sinónimos. Esa tarea resulta ineludible al menos por tres razones: la primera, porque es imperativo desvelar lo que se esconde detrás de esas nociones que, con cierta frecuencia, entran en la educación y se ponen de moda (Bustamante, 2002, p. 1); la segunda, porque justamente es la universidad el espacio privilegiado para la pregunta, para el *pero*, en el sentido usado por Marina: “El

⁴ Algirdas Julius Greimas (1917-1992), quien nació en Tula, Rusia, contribuyó al desarrollo de la lingüística, aportando a la semiótica y avanzando en los aportes de Saussure y Hjelmslev. Centra su propuesta en un nuevo método, propio para el trabajo con la semiótica discursiva: análisis de unidades mayores a las que venía invitando la lingüística estructural; propuesta en la que, hasta mediados del siglo XX —como en su trabajo sobre producción de sentido—, el autor debió incorporar un nivel de lengua para su análisis con técnicas ajustadas para la aplicación. Para este proceso, se basa en el concepto de actante propuesto por Vladimir Propp, fundamental para su trabajo sobre los procedimientos descriptivos de la narración.

pero muestra... el caso incómodo, la diferencia que hay que salvar, la peculiaridad, la crítica, el problema no resuelto” (como se citó en Popper, 1997, p. 12). Por ello, emprendimos una pesquisa desde el campo de la lingüística y las teorías de la comunicación hasta llegar a la semiótica discursiva, que ofrece un conjunto de rasgos especialmente útiles para acotar el concepto de competencia. Con respecto a la tercera razón, resulta pertinente explorar hasta dónde es posible derivar del concepto de competencia propuesto por Greimas y Courtès, concretamente en lo referente al acto como aquello que hace ser (1990, p. 25), orientado hacia un comportamiento con sentido, una posible relación de cercanía con el concepto de autonomía. El interés en ahondar en esta relación, se conecta con el alcance expuesto en el PEI de la UAO, de contribuir con la formación de sujetos autónomos, a quienes, desde la perspectiva kantiana, corresponde esforzarse por superar la minoría de edad, una vez asumen, con todas sus implicaciones, el *sapere aude*⁵.

Desde la semiótica discursiva, Greimas y Courtès ofrecen una ampliación del alcance de la competencia al campo de la acción humana y no lo limitan estrictamente al campo lingüístico:

...la competencia lingüística no es algo en sí, sino un caso particular de un fenómeno mucho más amplio que, bajo denominación genérica de competencia, forma parte de la problemática de la acción humana y constituye al sujeto como actante (cualquiera sea el campo en el que se ejerza) (1990, p. 68).

Esta perspectiva greimasiana enfatiza en un rasgo particular: el carácter semiótico de la actuación humana, cuya impronta constituye un rasgo decisivo en aquello sobre lo cual se ocupa el profesor universitario. La competencia vista más allá del campo lingüístico, se concibe como:

... **una competencia modal** que puede describirse como una organización jerárquica de modalidades (estará basada, por ejemplo, en un querer hacer o un deber hacer que rigen un poder-hacer o un saber-hacer). No hay que confundirla con la **competencia semántica** (en el sentido amplio de la palabra semántica, el que se le da, por ejemplo cuando se dice que la estructura profunda de una lengua es de naturaleza lógico-semántica), cuya forma más sencilla es el programa narrativo virtual. Una vez unidas, estas dos formas de competencia constituyen lo que se puede llamar **competencia del sujeto** (Greimas & Courtès, 1990, p. 69)⁶.

Para Greimas existe un mundo propio de la semántica, un mundo en cuya existencia se contenían todos los posibles significados que podrían ser producidos por los sistemas de valores de las diferentes culturas. Así, toda actuación humana tiene su origen en un pensamiento suscitado por variables del entorno que se

5 Es decir, una vez reconocen que efectivamente piensan, deciden y actúan desde el imperativo de tener “el valor de servirse de su propio entendimiento” (Kant, 1784, p. 1).

6 Las negrillas son de los autores.

hacen evidentes durante el desarrollo del ser, especialmente cuando empieza la interacción social, llevándole a percibir la relación entre sus pensamientos, “la palabra y el objeto o acción designados” (Pulaski, 1997, p. 183), porque, mediante las palabras, dicho proceso mental adquiere un sentido de omnipotencia mágica, haciendo que las cosas sucedan. A partir de allí, el sujeto inicia una aventura de aprendizajes en donde aflora el pensamiento, se crean espacios personales y colectivos, y se llega a sitios insospechados, originando situaciones y llamando la atención de otros, tanto de forma verbal como escrita, por medio de las palabras.

La escritura es lo que Derridá denomina *transporte de la identidad del sentido* (como se citó en Goldschmit, 2004), toda vez que imprime una connotación intencional al mensaje, siendo esta la que se traslada a la acción para dar identidad a la misma; es el acto que permite insertar al sujeto en un contexto intersubjetivo competente, ya sea que se esté hablando de desempeño social, laboral o académico, pues, como afirma Vigotsky (1987), “la palabra es la manifestación más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana” (como se citó en Rogoff, 1993, p. 102), no solamente porque ayuda a tender puentes entre lo conocido y el nuevo aprendizaje, apoyando la comprensión al relacionar fenómenos y al conjugar principios comunes para que pueda haber comunicación (como se citó en Rogoff, 1993, p. 105). La actuación del sujeto, en concordancia con su expresión verbal o escrita, muestra cómo la potencialidad (pensamiento) se convierte en realidad (actuación), ya que se despliegan las características identitarias como impronta del sentido del ejercicio particular.

Greimas y Courtès (1979) introducen el concepto de competencia a partir del examen del acto, explicitando que el actuar permite evidenciar la potencialidad del pensamiento para llevarlo a su existencia (como se citó en Serrano, 2003, p. 1). Desde esta perspectiva, para que los actos de un sujeto, estudiante, adquieran un estatus de realidad, es indispensable que este participe en

el establecimiento de un contrato que lo impulse a “contraer una relación intersubjetiva que tiene por efecto modificar el estatuto (el ser y/o el parecer) de cada uno de los sujetos participantes” (Greimas & Courtès, 1990, p. 88).

De acuerdo con lo planteado, es necesario que el profesor diseñe estrategias que permitan ampliar la visión del estudiante para que, en su actuación, estén implicados su pensamiento, su voluntad y su conciencia, con el fin no solo de asimilar información y dar cuenta de la comprensión de la misma, sino de extrapolarla a diversos escenarios y circunstancias, y, en ese orden, ajustarla para que responda a los retos que demanda su intervención.

Así, pues, a la luz de estos planteamientos, un sujeto competente, un profesor responsable de la formación integral de ciudadanos, requiere lograr la conjunción de las competencias modal y semántica; es decir, además del dominio de la estructura profunda de su campo, el qué debe saber (la competencia semántica), es un imperativo ético dominar también el cómo (la competencia modal). Ese cómo está referido, por un lado, a un querer hacer que precede el poder-hacer o el saber-hacer; y, por otro, a un deber hacer que problematiza el hacer del profesor e introduce una gran diferencia, en relación con el concepto de ciudadanía en países como Colombia, que enfrentan enormes desafíos en la construcción de un proyecto democrático.

Insistimos en que esta distinción adquiere relevancia, en la medida en que la competencia semántica, asumida como contenido, se torna en objeto modalizable y modalizado: esto es, la competencia modal puede –y de hecho lo hace– manipular la competencia semántica (Greimas & Courtès, 1990, p. 70). Esta precisión, llevada al aula, pone en otra dimensión la trascendencia del deber hacer. Si bien un profesor competente es aquel que sabe hacer y puede hacer, no se puede minimizar la tensión entre el querer-hacer y el deber-hacer. ¿Qué podría ocurrir si en la relación

pedagógica el querer gobierna los actos y el deber se relega? ¿Qué ocurre si un profesor experto en su campo desconoce la posible relación entre sus estrategias pedagógicas y los resultados más probables en el aprendizaje de sus estudiantes?

Estas preguntas se presentan como un dilema por resolver para los profesores, en tanto la prueba de que una competencia se ha alcanzado, se evidencia en el acto como lugar de surgimiento de las modalidades. El acto concebido *como aquello que hace ser* (Greimas y Courtès, 1990, p. 25), constituye la transición de la potencialidad – que se nos presentaba como una esperanza – a la existencia, que tiene el carácter de cumplimiento cabal de la promesa. Este paso es clave para hablar de competencia. Atrás quedó la promesa de la potencialidad de Chomsky (1965) y de la emergencia de Hymes (1996). Si el acto es un hacer ser, la competencia es lo que hace ser como conjunto de condiciones y presupuestos que posibilitan la acción.

La competencia greimasiana se evidencia en unos haceres que deben estar precedidos por un trabajo planeado del profesor; no hay lugar para el azar cuando se trata del aprendizaje de los estudiantes; el actuar del profesor es el despliegue de su competencia semántica y de su competencia modal. Es, entonces, cuando esa modalidad del deber-hacer se convierte en un imperativo: se torna irrenunciable preparar una clase, regresar oportunamente los trabajos producidos por los estudiantes, con la debida retroalimentación, e incluir comentarios que orienten al estudiante sobre aquello que puede ser mejorado, además de una calificación numérica. El profesor como sujeto competente está llamado a cumplir con ese deber-hacer.

Continúan, Greimas y Courtès, precisando que el actuar corresponde, en cierta medida, a la *performance* y que presupone una competencia modal, considerada como la potencialidad del hacer; por lo anterior, el acto se define como el paso de la competencia a la *performance* (1990, p. 25). La perspectiva enunciada testimonia lo tras-

cedente de dicha competencia como el hacer-ser revestido de una estructura modal y constituido por un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado. Nuevamente, aparece el llamado a los profesores para reconocer la potencia de la *performance como una transformación que produce un nuevo estado de cosas* y, por supuesto, que está condicionada por el deber-ser.

En este sentido, de acuerdo con los conceptos enunciados, cabe reconocer que el ejercicio de la docencia representa una valiosa oportunidad para el profesor, puesto que, al tiempo que observa y orienta la actuación de sus estudiantes, consigue perfeccionar sus propias competencias como gestor y motivador de cambio.

Cuando, en el ejercicio de sus funciones, el profesor provee de información al sujeto estudiante, otorgándole el cometido de complementarla con datos adquiridos e investigaciones de su entorno académico y social, propicia en él un encuentro con los contenidos modales que Greimas y Courtès (1990) denominan el querer (convertido en eje del deseo), el cual se complementa con el saber que se comunica y se percibe en la relación que el estudiante establece con el objeto de valor (representado en el conocimiento), para finalizar con el despliegue de poder (eje de la participación) o la actuación en donde se denota la competencia adquirida y su extrapolación (Greimas y Fontanille, 1994, p. 121).

Es interesante encontrar concordancia entre los planteamientos de Greimas y Courtès (1990) respecto de la modalización y los de Zuleta, cuando este último se refiere al descoyuntamiento crítico de las nociones, los valores y los prejuicios, refiriéndose a que “...si el conocimiento es aprendizaje de un saber y el pensamiento es producción-reproducción de un saber, esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia previa del saber, sino a la forma, a la significación y a las consecuencias de los dos procesos” (1997, p. 24); es decir, se trata de una actuación del sujeto en potencia, afectando

y siendo afectado (directa o indirectamente por su entorno), que adiciona valor a su desempeño.

Dicha actuación competente también podría analizarse desde la *praxis* socio-histórica del sujeto estudiante, que no es más que el indicio de la forma como él mismo ha venido agenciando su desarrollo, descubriendo sus limitaciones y calibrando sus potencialidades frente a las exigencias de los diversos ambientes en los que se desempeña, lo que necesariamente involucra la modalidad que Greimas y Courtès (1990) denominan como el hacer-ser, para referirse a la definición semiótica del acto o cambio de estado que implica el paso necesario de la “potencialidad a la existencia” (Serrano, 2003, p. 9).

Lo descrito presupone una responsabilidad implícita y compartida por parte del sujeto estudiante y del sujeto profesor, frente a sus respectivos actos y, co-responsablemente, frente al desarrollo de sus competencias, porque ellas denotan su avance individual y social, y porque se exige que los dos sujetos interactuantes hilvanen dicho desarrollo a través del concepto de potencialidad, actuando como respuesta a una causa que, inexorablemente, los involucra con su entorno. Se está hablando, entonces, de una competencia modal en donde se integra el hacer —como lo que forja el desarrollo de las actividades cognitiva, informativa, representativa, de observación—, en conjunción con el saber-hacer, para llevar a cabo el cometido que les fue conferido desde la posibilidad de formar, para el presente y para el futuro, profesionales competentes que asuman banderas sociales de sostenibilidad y sustentabilidad, respondiendo por las posibilidades de bienestar de las presentes y futuras generaciones.

Sin embargo, el análisis de la competencia descrita conlleva algunas inquietudes que rodean el saber-hacer: desde el sujeto estudiante, ¿su responsabilidad radica en seguir tanto las instrucciones de su profesor, como su intuición e intereses, con el propósito de formarse para res-

ponder a las exigencias del entorno, agregando valor a sus actos? Y ¿cómo tener la certeza de que el hacer del estudiante está enmarcado por un saber semántico real que le permita asumir las banderas del desarrollo social?

Desde el sujeto profesor, en quien se ha cifrado la responsabilidad de formar integralmente a los profesionales requeridos por la sociedad, se encuentra inscrita la competencia modal, pero, ¿cómo asume el profesor dicho hacer?, ¿sabe hacer?, ¿puede hacer?, ¿quiere hacer?, ¿comprende y asume qué debe-hacer? El análisis de la intencionalidad del profesor frente a las inquietudes enunciadas es lo que establece el paso de la potencialidad al acto.

Ahora bien, la evidencia de la competencia en un sujeto que actúa, les permite a Greimas & Courtès (1990) abrir la posibilidad para la comprensión del concepto en contextos diversos, así como identificar las dos partes constitutivas (competencia y performance), las cuales, a su vez, resultan ser complementarias, dado que en el acto de ser consciente de la existencia de un sujeto actante, también se evidencia la competencia del mismo. Desde esta perspectiva, se hace manifiesto el alcance real de la competencia semántica, por cuanto va más allá del dominio consciente del área del saber involucrado o referido, puesto que la intencionalidad implícita del sujeto, al momento de representar el mencionado saber, cobra importancia suprema.

En otras palabras, en la realización del acto incide, desde el punto de vista semántico, la mediación del sujeto dueño de unas capacidades y de unas decisiones; desde el punto de vista de la semiótica, el acto se entiende como un comportamiento o una representación dotados de sentido, producto de la coherencia y la cooperación que se establece entre el dominio semántico de un campo y la elección adecuada del modo de su representación, efectuada con base en las modalidades que describe Greimas y Courtès (1990): *un querer hacer o un deber hacer que rigen un poder-hacer*

o un *saber-hacer*, las cuales, sin lugar a dudas, también están afectadas por la unidad de sentido que haya logrado configurar el sujeto operador.

Greimas y Courtès (1990), con el ánimo de enfatizar la condición permanente del cambio en el hacer del sujeto, incluyen el concepto de transformación en la competencia de dicho sujeto, producto del ejercicio consciente de detenerse para revisar la actuación con el fin –incluso– de poder reorientarla. La actuación mencionada deja planteado, a su vez, el espacio para la creatividad, toda vez no se trata de la repetición, si se quiere mecánica, en las actuaciones. Si bien es cierto, al individuo compete apropiarse y utilizar, de manera adecuada, los códigos y normas aprendidos en la reproducción que el sujeto efectúe de ellos, debe hacerse evidente también la recreación de los mismos (códigos y normas utilizados como referenciales), en función de sus propósitos.

Las anteriores afirmaciones permiten reconocer al sujeto competente como un ser en permanente construcción, en tanto sujeto actante, quien, además de poseer una competencia semántica, hace efectiva su capacidad para dotar de sentido sus acciones, en razón de su intencionalidad y de la conciencia plena de sus propósitos. En otras palabras, para Greimas, el sujeto competente goza de un estatus superior en la medida en que está empoderado de su condición real, a la par que es el artífice de la unidad de sentido, dado que: “la estructura actancial aparece cada vez más como susceptible de explicar la organización de lo imaginario humano, proyección tanto de universos colectivos como individuales” (1989, p. 58).

El arribo a este punto permite la exploración de la posible cercanía de la competencia y más precisamente de la *performance* –tal y como las concibe Greimas y Courtès (1990)–, con el concepto de autonomía y, específicamente, con la misión de contribuir en la formación de sujetos autónomos en la UAO, en el entendido de que un sujeto competente debe ser necesariamente un sujeto autónomo.

El reconocimiento de la condición de un sujeto competente como un individuo capaz de transformar, crear y dotar de sentido permanentemente sus actos, desde la trascendencia que conlleva en sí misma la *performance*: “como una transformación que produce un nuevo estado de cosas” (Greimas & Courtès, 1982, p. 301), en su condición de estructura modal del hacer. Así:

(...) aparece entonces independientemente de toda consideración de contenidos (o campo de aplicación), como una transformación que produce un nuevo “estado de cosas”, está sin embargo condicionada, es decir sobremodalizada, de un lado por el tipo de competencia del que está dotado el sujeto performador y, del otro, por la rejilla modal del deber ser (de necesidad o de imposibilidad) llamada a filtrar los valores destinados a entrar en la composición de estos nuevos “estados de cosas” (Cfr. el concepto de aceptabilidad, Greimas & Courtès, 1982, p. 301).

Según se afirma, la capacidad de transformación que ha de distinguir a la *performance* está en estrecha vinculación con el ser, en tanto implica valores, entendidos ellos como estados que se manifiestan en las actuaciones. En línea con ello es que Greimas puede plantear, en cuanto a la *performance*, dos distinciones más, a saber:

1. La *performance* entendida como la adquisición y la producción de valores prescriptivos, se opone y presupone a la competencia como una serie de adquisiciones modales. En ese caso, la restricción impuesta es doble: a) se hablará de *performance* solo si el hacer del sujeto se refiere

a los valores descriptivos, y b) si el sujeto del hacer y el sujeto de estado están inscritos, en sincretismo, en un mismo actor (Greimas & Courtès, 1990).

2. La performance interpretada, por otra parte, como estructura modal del hacer, la performance –llamada decisión cuando se sitúa en la dimensión cognoscitiva, y ejecución cuando se ubica en la dimensión pragmática– permite desarrollos teóricos ulteriores (Greimas & Courtès, 1990).

Según nuestro criterio, en consonancia con lo planteado, desde la comprensión de la *performance* y en su relación ya caracterizada con la competencia, la invitación de Kant (2008) a tener el coraje para superar la minoría de edad, avanzando *in crescendo* hacia el “*uso público de la razón*”, debe hacerse realidad en un sujeto competente, puesto que se trata de que, a pesar del largo entrenamiento que la “*opresión interesada y dominante*” pueda lograr ejercer o la comodidad que para algunos puede representar no servirse de la propia razón, un sujeto competente debe ser capaz de poner en práctica los tres principios de la racionalidad, tal y como los presentó Kant:

1. pensar por sí mismo; 2. pensar en sí, colocándose en el puesto de otro; 3. pensar de manera que se esté siempre de acuerdo consigo mismo. La primera, es la máxima de un espíritu libre de prejuicios; la segunda, la de un espíritu extensivo; la tercera, la de un espíritu consecuente (2003, p. 84).

La invitación de Kant (2008), en términos de autonomía es precisa; se trata de ser capaz de argumentar y demostrar uno mismo lo que piensa, dejando que el otro también piense por sí mismo, y dejando que se exprese, a la par que reconocemos que puede tener la razón y, en consecuencia, puedo aprender de él. Por su parte, el

ser consecuente implica la coherencia y consistencia con aquello que uno mismo ha llegado a construir a partir del propio pensamiento.

Seguramente, la primera impresión que deja la rigurosa invitación kantiana es que se trata de un propósito y una acción difícil de emprender. Pero, acto seguido, deberá reconocerse que se trata de un imperativo, dado que, en una sociedad cambiante como la nuestra, permanentemente los individuos se sienten compelidos a renovar continuamente su estado cognitivo; esto es, a seguir aprendiendo, lo cual implica un nivel de competencia superior, desde el cual el sujeto debe experimentar el aprendizaje en acción, siendo capaz de someter a evaluación, revisión y reflexión permanente, los propios proyectos y las propias prácticas, y teniendo a su vez el coraje suficiente para superarlos cuando la evaluación de las mismas así lo indique.

Desde lo planteado, se comprende que, tanto el desarrollo de la competencia es progresivo, como lo es la conquista de la autonomía, por cuanto “el encadenamiento de las modalidades ya no puede ser explicado por una intervención externa y no puede sino resultar de una dinámica intrínseca” (Greimas & Fontanille, 1994, p. 62).

Por ello, el sistema educativo debería atisbar, dentro de la formación en todos los niveles académicos por los que debe transitar el sujeto, el hecho de que no tiene cabida esgrimir la ignorancia frente a una serie de consecuencias por actos realizados, toda vez que la competencia exige atender responsable y sintagmáticamente todos y cada uno de sus desempeños. En este punto, podríamos de nuevo reafirmar con Kant (2008) que “no es pensable la libertad entendida como un conjunto de actos o de hechos que no responden a una causa” (como se citó en Zuleta, 1997, p. 92); por el contrario, dentro del concepto de libertad del sujeto debería estar implícita la medida de las consecuencias de los actos, porque, como se enunció antes, ellos hablan del desarrollo de competencias

que superan la instancia personal y la elevan hasta el marco de desempeño social.

Este proceso de cambio hace que el papel del profesor evolucione, y este deje de ser el centro de atracción de sus estudiantes y el portador de la verdad, para convertirse en un sujeto que acompaña, guía, orienta y/o asesora a los sujetos en formación durante su proceso de aprendizaje. Uno de los retos del profesor consiste en asumir su ser y su quehacer, como gestor y diseñador estratégico de los procesos que se activan individual y colectivamente en los ambientes de aprendizaje⁷. En tal sentido, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), desarrollada en la sede de la Unesco, se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad, y que, además, para alcanzar las metas educativas, la educación superior requiere que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente. Esta tarea comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar (lo que se quiere realizar o edificar en razón del propio crecimiento como persona, que exige una estrecha relación con la ética, y de un proyecto de vida situado en el entorno del siglo XXI), establecer previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto de líderes y comunidad para, democráticamente, alcanzar las metas (Argudín, 2001).

Entonces, el sentido que se le da a la competencia es el de una construcción con una estructura cognoscitiva, donde se involucre la sociedad; de igual manera, Jacques Delors (2008) manifiesta que la educación

debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán, para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio⁸.

Aprender a conocer y aprender a hacer son dimensiones, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al estudiante a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es previsible? De allí que no puede asignarse a la expresión *aprender a hacer*, el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse como una mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque estas conserven un valor formativo que no debemos desestimar (Delors, 2008).

Por consiguiente, un profesor debe conjugar el saber proposicional (saber qué hacer) y el saber procedimental (saber cómo hacer), y esta conjunción dará como resultado la competencia cognitiva del sujeto.

7 Ver: Proyecto Educativo Institucional. Universidad Autónoma de Occidente, 2011.

8 Ver: Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Consultado en http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf. UNESCO, 1996 Santillana, S.A., 1996, para esta edición Elfo, 32 - 28027 Madrid. Impreso en España ISBN 92-3-303274-4 (UNESCO) ISBN 84-294-4978-7 (Santillana).

En este sentido, Bogoya plantea dos situaciones, la primera: «...un profesor que sabe qué contenidos debe enseñar a sus estudiantes, pero que no sabe cómo enseñarlos, fracasa también en la consecución de la meta: la conjunción de los estudiantes con dicho saber», y la segunda: «...el profesor que sabe cómo enseñar (exhibe un amplio repertorio de recursos didácticos), pero no sabe lo que debe enseñar a sus estudiantes, está en una situación similar»⁹. Estas dos actuaciones del profesor dejan ver el efecto negativo que se obtendrá en el desarrollo de las competencias del estudiante; en estos dos casos, podría cuestionarse ¿qué sucede con la ética del profesor?

Para finalizar, queremos insistir en que el ejercicio de análisis y reflexión presentado, nos reafirma en el convencimiento de que, como profesores universitarios comprometidos con la formación de sujetos autónomos competentes, estamos llamados a desencadenar transformaciones que permitan construir aquello que William Ospina (2008) llamó un proyecto de nación y que Barbero integra en la siguiente reflexión:

(...) un relato que posibilite a los colombianos de todas las clases, razas, etnias y regiones, ubicar sus experiencias cotidianas en una mínima trama compartida de duelos y de logros. Un relato que deje de colocar las violencias en la subhistoria de las catástrofes naturales, la de los cataclismos, o los puros revanchismos de facciones movidas por intereses irreconciliables, y empiece a tejer una memoria común, que como toda memoria social y cultural será siempre una memoria conflictiva pero anudadora (2001, p. 2).

⁹ Estos aportes fueron presentados por Daniel Bogoya, en el marco del Seminario-Taller sobre el Enfoque de Competencias, realizado en la Universidad Autónoma de Occidente (2013).

Referencias

Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>.

Barbero, J. M. (2001). *Colombia: ausencia de relato y desubicación de lo nacional*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Recuperado el 22 de noviembre de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/6313562/Colombia-Ausencia-de-relato-y-desubicaciones-de-lo-popular>.

Benítez, S. L. (2011). *Un análisis semiótico del concepto de Competencia Laboral: El caso del Sena* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación. Recuperado el 19 de octubre de 2013, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4383/1/SayraLilianaBen%C3%ADtezArenas.2011.pdf>.

Bustamante, G. (2002). *La moda de las competencias*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf>.

Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas/compiladores*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf.

Greimas, A. J. (1989). Para una teoría de las modalidades. En A. J., Greimas. *Del Sentido II* (pp. 79-106). Madrid: Gredos S. A.

Greimas, A. J. & Courtès, J. (1990). *Semiótica*. Madrid: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, Gredos.

Greimas, A. J. & Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI editores.

Goldschmit, M. (2004). *Derrida J, una introducción*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/searle_1.htm.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Trad. Juan Gómez B. *Forma y Función*, 9, 13 - 37.

Jurado, V. F. (2008). *El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Colección Cuadernos del Seminario de Educación.

Kant, I. (2008). *Qué es Ilustración*. La Plata: Terramar Ediciones.

----- (2003). *Crítica del Juicio* (numeral 40). Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal Editorial El Cardo. Recuperado el 23 de octubre de 2013, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89687.pdf>.

Ospina, W. (2008). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Grupo editorial Norma S. A.

Popper, K. R. (1997). *El cuerpo y la mente*. Colección Pensamiento contemporáneo. Barcelona: Paidós.

Pulaski, M. A. (1997). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Serrano, E. & Jurado, F. (2003). *El concepto de competencia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Zuleta, E. (1997). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

----- (1998). *Colombia: Violencia, Democracia y Derechos Humanos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

4. DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS HACIA EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Diego Lenis Vallejo

Presentación

En el marco del Seminario-Taller de la Universidad Autónoma de Occidente sobre el Enfoque de Competencias en la Educación Superior (2013), nos planteamos analizar y discutir las tensiones surgidas, a partir del enfoque centrado en competencias, entre importantes autores como Noam Chomsky (1928), Dell H. Hymes (1927 - 2009) y Julius Greimas (1927 - 1992). Como complemento a las posturas teóricas de dichos autores, se propuso trabajar el concepto de *competencia comunicativa* desde la *teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas (1987).

Habermas (1987) pone el énfasis de sus estudios sobre la acción comunicativa en la interacción social y en la eficacia del signo lingüístico:

El signo lingüístico es una realidad que puede ser percibida por el hombre mediante los sentidos y que remite a otra realidad que no está presente. Es una construcción social que funciona dentro de un sistema lingüístico y que pone un “elemento” en lugar de otro. Como sistema, tiene la capacidad de aplicarse a sí mismo y de explicar los demás sistemas de signos; pero es importante

advertir que en la lingüística y en la semiótica la teoría define al objeto, y por lo tanto el signo es consecuencia de una perspectiva teórica (como se citó en Pierce, 1897, p. 103).

Inicialmente, un aspecto importante es que la teoría de la acción comunicativa representa un cambio de paradigma en el campo de investigación de las ciencias sociales, puesto que se manifiesta el hecho de un nuevo estilo de hacer las mismas, de manera más sencilla y, por lo tanto, más útil, en relación con aspectos de desarrollo social y comunitario, propiciando o motivando a las personas a actuar y, especialmente, a lograr acuerdos a partir de diálogos.

Las ciencias de la discusión deben guiar el camino de la deliberación, de manera que se utilicen para lograr los fines puestos en acuerdo por todos, desde del uso del proceso de ilustración y acción racionalizada que realiza la sociedad civil.

Con la teoría de la acción comunicativa se da un gran paso entre la razón del sujeto trascendental y la razón en los procesos de comunicación; es decir, la subjetividad sigue siendo fuente de sentido, pero la intersubjetividad comunicativa es la que puede otorgar validez. Según Habermas (1987), las estructuras de acción comunicativa orientadas a un

acuerdo se vuelven cada vez más efectivas, tanto en la reproducción cultural como en la interacción social o en la formación de la personalidad.

De la acción comunicativa a la competencia comunicativa

Desde Habermas (1987), el punto de partida de la acción comunicativa debe considerar, primero que todo, las limitaciones del análisis del lenguaje (mientras no se tenga en cuenta su uso). Además, se plantea que si dicho uso del lenguaje se considera posteriormente y por separado, se corre el peligro de someterlo únicamente a análisis empíricos. Habermas (1987) encuentra en la teoría de los actos de habla de Austin y Searl (1962), un punto de partida para el análisis de esa dimensión pragmática.

Searl (1962), en un ensayo llamado *¿Qué es un acto de habla?*, define que hablar es: hacer cosas con palabras. Un acto de comunicación típica que incluye un hablante, un oyente y una emisión, y el cual está clasificado en cuatro clases: 1) El gesto mismo de mover la lengua y la quijada emitiendo sonidos, en el caso del habla, o trazar marcas para el caso de la escritura. 2) La clase de actos que incluye informar, irritar o aburrir a sus oyentes. 3) La clase de actos que incluye referirse a importantes personalidades o lugares del mundo. Y 4) actos que incluyen afirmar, preguntar, ordenar, informar, saludar, advertir; también llamados actos ilocucionarios¹⁰.

Habermas (1987), desde Austin y Searl (1962), generaliza una amplia gama de actos de habla, los analiza desde los autores y, en ese orden, propone la siguiente tesis:

Toda persona que actúe comunicativamente debe, al realizar cualquier acción de habla, proponer pretensiones universales de validez y suponer que pueden ser defendidas. En tanto quiera participar en el proceso de lograr comprensión, no puede evitar proponer las siguientes pretensiones de validez:

Enunciar algo comprensible;

Dar al oyente algo que comprender;

Hacerse comprender;

Llegar a un entendimiento con otra persona (como se citó en Hoyos & Vargas, 1996, p. 89).

Estas cuatro reglas sugieren un procedimiento que debe, finalmente, producir un acuerdo a través de una comprensión. El proceso debe ser así:

1. El hablante debe escoger una expresión comprensible para que el hablante y el oyente puedan comprenderse.
2. El hablante debe tener la intención de comunicar una proposición verdadera.
3. El hablante debe expresar sus intenciones verazmente, para que el oyente pueda creer el enunciado del hablante.

¹⁰ Los actos de habla ilocucionarios hacen referencia a las oraciones en las que se realiza una acción diciendo algo en primera persona, en tiempo presente y en indicativo. En oposición a los actos locucionarios, que son oraciones enunciativas que expresan un estado de cosas, y los prelocucionarios, que son oraciones en las que el hablante busca causar un efecto sobre el oyente (Solares, 1997).

4. El hablante debe elegir un enunciado que sea correcto, para que el oyente pueda enunciar dicho enunciado y puedan ponerse de acuerdo sobre el enunciado (respecto a un contexto normativo reconocido). De esta forma, la acción comunicativa puede continuar sin problemas, siempre que los participantes justifiquen recíprocamente la validez de sus pretensiones.

La meta de llegar a una comprensión es, en esa misma medida, llegar a un acuerdo, y este está basado en el reconocimiento de las pretensiones de validez correspondientes: *comprensibilidad, verdad, veracidad y corrección*.

Así mismo, Habermas (1987) destaca la dificultad para que las cuatro dimensiones del acuerdo total se cumplan; y, al contrario, plantea la importancia de analizar toda la dinámica por la que se produce el acuerdo. Cuando no se logra un acuerdo o un acto de comprensión, la acción comunicativa no puede proseguir, y se debe entonces romper la acción comunicativa y confrontar desde la acción estratégica, para pasar al nivel del discurso argumentativo.

La pragmática universal tiene como objeto la reconstrucción de la *competencia comunicativa*, que, para Habermas (1987), se relaciona con la capacidad de un hablante para la comprensión mutua, a fin de insertar una oración bien formada en relación con la realidad. Esta idea es más cercana a la concepción de pragmática de Hymes (1961), que a la concepción idealista de Chomsky (1965), e intenta dicha reconstrucción desde las tres funciones pragmáticas generales:

1. La representación de algo del mundo;
2. La expresión de las intenciones del hablante; y
3. El establecimiento de relaciones interpersonales legítimas.

La satisfacción de estas funciones generales se mide respecto de las condiciones de validez de verdad, de veracidad y de corrección.

Para completar el esquema de la acción comunicativa, se determinan los actos de habla defectuosos (desafortunados, fallidos, frustrados), por infracción a normas establecidas desde afuera, en los casos de habla institucionalmente vinculados. Pero en caso contrario, es decir, cuando estos no están vinculados institucionalmente, son defectuosos, básicamente, porque la relación interpersonal se establece mediante el componente ilocucionario.

Chomsky (1985) emplea el término competencia en el contexto de la lingüística, advirtiendo que todos los seres humanos tenemos la capacidad de producir un número infinito de oraciones con base en número finito de datos. Una persona cualquiera es capaz de comprender y hacerse comprender en su comunidad mediante el lenguaje; esto es, tiene la capacidad teórica y práctica para desempeñarse a través de este en diversas situaciones. En consecuencia, esta persona es competente en el uso del lenguaje y lo pone en evidencia con su comunidad, sin un certificado o título que le acredite su dominio.

La competencia no solo se adquiere de la experiencia o el saber de generaciones pasadas, sino que también lleva consigo el aprendizaje individual. Dicha competencia se materializa en la dialéctica sociedad-individuo, en un contexto de experiencias, roles, intercambios; situaciones diversas y complejas, fruto de la sociedad que impone sus reglas al lenguaje.

De aquí se deduce que la competencia comunicativa es una de las competencias básicas de los docentes y también de sus alumnos, y es parte constitutiva del aprendizaje social, toda vez que el aprendizaje es posible gracias a esta, y, en ese sentido, no es posible generar conocimiento o promover una acción pedagógica que no se recree por medio del lenguaje. Habermas (1987) reconoce el aporte de la teoría lingüística

de la competencia en la fundamentación de su teoría de la acción comunicativa, sin pretender incursionar en lo pedagógico, pero con coincidencias afortunadas en el campo.

Finalmente, para Habermas (1987), la competencia comunicativa se dirige hacia el entendimiento entre sujetos con unas condiciones culturales determinadas por el contexto; estas condiciones concretan las formas de interacción y participación, así como la forma de resolver los problemas morales y éticos a los que se enfrenta el ciudadano en el mundo de la vida, a través

de su capacidad crítica y el uso de la competencia libre de coacciones. Es de esta forma que se procuran y se logran los acuerdos intersubjetivos, el entendimiento y el consenso entre los sujetos inmersos en una práctica social (Molano & Quintero, 2007).

Referencias

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

----- (2002) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

Hoyos, G. & Vargas, G. (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: Corcas Editores.

Linares, P. (2003). *Pierce y la Teoría de los signos*. Zaragoza: Unizar.es.

Molano, M. & Quintero, M. (2007). *Las competencias bajo el lente de la teoría crítica*. Bogotá D. C.: Universidad de La Salle, Universidad Distrital.

Solares, B. (1997). *Las ciencias sociales. El síndrome de Habermas*. 2 ed. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

5. EL ROL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Germán Alberto Gallego Trujillo

La educación contemporánea en el contexto colombiano ha puesto el acento sobre el aprendizaje basado en competencias. El aprendizaje entendido como “el proceso mediante el cual la persona construye para sí nuevos conocimientos que incorpora a sus estructuras mentales, adquiriendo consecuentemente nuevas formas de actuación” (UAO, 2011, p. 22); y las competencias, entendidas, para este ejercicio, desde dos perspectivas lingüísticas: la primera, como una actuación en potencia que está determinada por el manejo de los códigos propios de una disciplina o campo de conocimiento, que “pueden formularse con precisión dentro de una teoría explícita de reglas y representaciones” (Chomsky, 1983, p. 100); y la segunda, como una estructura modal que integra “el querer y/o poder y/o saber-hacer del sujeto que presupone su hacer performancial” (Greimas, 1989, p. 62) y el deber.

La primera perspectiva de competencia refleja las particularidades de la educación tradicional, en la que ha predominado la divulgación homogénea de contenidos, asociada con la clase magistral donde las TIC han sido, en gran parte, instrumentos para el almacenamiento de información; la segunda perspectiva es propia de la educación contemporánea, que pretende la apropiación significativa de saberes, prácticas y actitudes pertinentes para contextos sociales específicos donde las TIC dejan de ser instrumentos y pasan a ser espacios para la interacción y la significación social de saberes.

Para Greimas y Courtés, la noción de competencia de Chomsky (1982) “...es un saber; es decir, un conocimiento implícito que el sujeto tiene de su lengua... no obstante, se observa que ese saber no concierne al saber-hacer si no al deber-ser, es decir, al —contenido...” (1982, p. 69).

La educación por contenidos se atribuye a la escuela moderna o tradicional, donde la enseñanza es el marco referencial, la cual se concibe como la transmisión de información o de conocimiento de un maestro a un “alumno” (sin luz). En este caso, lo importante dentro de una asignatura serían los contenidos, y el aprendizaje solo se alcanzaría si el “alumno” logra memorizar los conocimientos transmitidos. En este enfoque el centro es el maestro y, en palabras de Paulo Freire (1970), la concepción educativa es “*bancaria*”.

Desde esta perspectiva difusionista, las TIC son medios, en el sentido instrumental de la palabra, donde puede almacenarse un sinnúmero de documentos con multiplicidad de contenidos académicos. Los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS, en inglés) son, en este enfoque, repositorios de recursos textuales, sonoros, visuales y audiovisuales.

Por otro lado, la noción de competencia planteada por Greimas (1982), estructurada desde una competencia semántica (saber) y una competencia modal compuesta por un querer-hacer/

deber-hacer y saber-hacer/poder-hacer, revela que en toda realización (actos) hay unos conocimientos (saber), unas habilidades (saber hacer y poder hacer) y unos valores (querer hacer y deber hacer) que se integran. Categorías similares han sido desarrolladas por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco, presidida por Jacques Delors (1994), donde se plantearon cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En esta visión, el estudiante es el actor principal del proceso educativo y se reconoce que este tiene unas características culturales y afectivas únicas, con necesidades de formación particulares derivadas de su entorno y con capacidades diversas para entender, comprender y resolver problemas. Igualmente, en esta corriente, hay un desplazamiento del aula de clase como ambiente único de aprendizaje a otros espacios como el laboratorio, la biblioteca, las salas de sistemas, los salones de conferencias, la ciudad y las organizaciones. En este ámbito, el profesor, quien también es una persona con una estructura mental particular, transforma la práctica instruccional en una actividad en la que debe planificar y diseñar rutas de formación, acompañar y motivar las prácticas de aprendizaje, y problematizar los saberes de los estudiantes a través de la indagación, el reto y el cuestionamiento (Unigarro & Rondón, 2005).

En este escenario, las tecnologías se configuran como facilitadoras del proceso educativo, desde dos concepciones: como herramienta para la gestión del conocimiento y como espacio/medio de interacción para la significación social de saberes.

La gestión del conocimiento, entendida como la conversión de datos en información y, posteriormente, en conocimiento, implica partir de la socialización de recursos existentes (propio del enfoque por contenidos) a nivel mundial (publicación de referentes bibliográficos en varios formatos: textos, gráficos, sonidos, videos, infografías, multimedias, *Web*) y también de la re-significación

de dichos materiales, teniendo en consideración la aplicación significativa en un contexto concreto.

Las TIC como medio-espacio de interacción, posibilitan desde el intercambio sincrónico-asincrónico de información hasta la posibilidad de extensión del espacio geográfico de la “clase”. En consecuencia, facilitan la relación con otras instituciones, la participación en actividades y la construcción colectiva de conocimiento (trabajo colaborativo). Para Georges Balandier (2001), citado por Carretero, actualmente las TIC son *tecnoinmaginarios*, entendidos como:

La conversión de la técnica en una nueva forma de mitología, revistiendo a los aparatos técnico-instrumentales de una fecundidad para explotar un nuevo género de ensoñación y una realidad ahora mediatizada, construida y percibida a través de ellos. Queda configurada, de este modo, una nueva experiencia de lo real, que acaba solidificándose como aquella manera a través de la cual los individuos establecen su interacción con el mundo (2001, p. 209).

Si bien existe un desplazamiento del rol del estudiante, al pasar de ser un espectador de información a ser un co-autor en la construcción social de saberes, en la práctica educativa, grupos de profesores continúan realizando, de manera preponderante, actividades en el aula basadas en la difusión homogénea de datos, desconociendo que orientarán un curso para personas heterogéneas que aprenden conceptos, prácticas y valores heterogéneos, de manera heterogénea. El problema se complejiza cuando el número de estudiantes aumenta.

¿Cómo orientar el proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes que son diferentes, que tienen necesidades de formación diferentes (por estar en contextos de actuación diferentes), que aprenden

códigos, prácticas y valores diferentes, y que tienen formas y tiempos de aprender diferentes?

Metodología de uso de TIC en la UAO para facilitar el aprendizaje basado en competencias

Una de las estrategias definidas por la Universidad Autónoma de Occidente para afrontar esta problemática, es el uso de espacios y recursos electrónicos, como ampliación de los entornos de aprendizaje, con el fin de facilitar el desarrollo de actividades anteriores y posteriores a la clase presencial. En concreto, se plantea el desarrollo de actividades de aprendizaje por asignatura, desde el Proyecto Educativo Institucional, considerando aspectos como el dominio de aprendizaje al que le apuesta el curso (cognitivo, procedimental y axiológico), el nivel de desempeño esperado (competencia en acción) y su correspondiente rúbrica.

Dicha estrategia consiste en generar ambientes mediados por las TIC, que se configuran a partir de las particularidades de cada uno de los estudiantes.

En el diseño de experiencias y de actividades significativas de aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje, es indispensable partir del diagnóstico de los conocimientos y aprendizajes previos, con el fin de responder de manera adecuada a las condiciones básicas de desempeño, de modo que, se consiga garantizar el éxito de la actividad en relación con las competencias a desarrollar (UAO, 2011, p. 22).

Esta apuesta tiene sus raíces en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual ha sido la base para la construcción de los Proyectos Educativos de los Programas (PEP). En cada PEP se han configurado las competencias y el perfil del egresado, a partir de una propuesta de tres dominios del aprendizaje: cognitivo (saberes), procedimental (saber hacer con sentido) y axiológico (conjunto de

valores humanos y disciplinares). Dichos perfiles son la base para la estructuración de los planes de estudio. Todo plan de estudio está constituido por áreas y componentes de formación.

Un Área Básica, transversal a todos los estudiantes de la Universidad, está conformada por los componentes Humanístico, Investigativo, Comunicativo y de Emprendimiento. Un Área Profesional, integrada por el Componente Básico Profesional, donde están los saberes, prácticas y valores de un ámbito amplio del conocimiento, comunes a todos los programas de una facultad; y el Componente Profesional Específico, en el que se incluyen los saberes, prácticas y valores propios de una disciplina o campo. Dichos componentes están integrados por asignaturas, las cuales definen los niveles de desempeño a los que debe llegar el estudiante en relación con dichas competencias expresadas en saberes, prácticas o valores específicos.

Las asignaturas definen el nivel de desempeño que se alcanzará, desde la identificación y realización de un procedimiento sencillo, hasta el nivel abstracto ampliado donde la persona tiene competencias que le permiten teorizar, generalizar, evaluar críticamente y transformar creativamente su entorno inmediato.

La competencia en acción son desempeños que tienen diferentes niveles. En términos de conocimiento (cognitivo), una de las taxonomías más reconocidas es la de Bloom (1956), que establece seis categorías progresivas: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol (2006), en su libro *E-Learning, comunicación y educación*, quisieron trascender el aprendizaje basado solo en el dominio cognitivo (saber), describiendo unos niveles para el dominio conductual (habilidades/saber hacer y poder hacer) y el afectivo (axiológico/querer hacer y deber hacer).

Una vez definido el nivel en una asignatura, se diseñan actividades de aprendizaje que pro-

muevan el desarrollo del nivel de competencia esperado. Estas actividades constituyen itinerarios posibles de formación para que el educando, que inicia con un desempeño A, recorra rutas, definidas en el micro-diseño curricular, y, de esta manera, logre un desempeño B (algunas veces las rutas llevan a otros desempeños: C).

Cada actividad establece tres momentos, en función del espacio de encuentro con el profesor, el antes (actividades desarrolladas de manera individual o en grupos, de modo previo al encuentro con todos los integrantes del curso), el durante (actividades sincrónicas desarrolladas por estudiantes y profesor) y el después (actividades de refuerzo y complemento para los aprendizajes).

Para realizar cada actividad, debe contarse con espacios y recursos. Espacios como el aula, los laboratorios, la biblioteca, la ciudad, entre otros; y recursos como presentaciones de apoyo, cuadernos, computadores, referentes bibliográficos, videos, libros, revistas, entre otros. De igual manera, cada actividad deriva en una realización constituida por varios elementos, con bases de medida válidas y confiables, para ponderar el desempeño del estudiante y así poder recomendar nuevas rutas de mejoramiento del nivel de competencia alcanzado.

Es en la relación entre el objetivo de aprendizaje, el desempeño (las realizaciones) y los criterios de evaluación, donde reside la esencia de lo que la Universidad reconoce como el Alineamiento Constructivo. Las tecnologías en este proceso posibilitan la ampliación de los entornos de aprendizaje y la creación de diversos itinerarios posibles de formación, los cuales son rizomáticos.

Con respecto a la ampliación, los entornos electrónicos serían ambientes (*Learning Management System*) que alojan actividades de aprendizaje con sus respectivos recursos. Así como para una clase magistral que se desarrolla en un aula, los recursos utilizados para la toma de apuntes son el lapicero y el cuaderno, en los ambientes electrónicos, depen-

diendo del tipo de actividad, deberá existir una serie de recursos que faciliten su desarrollo.

Por ejemplo, cuando el propósito de una actividad es la comprensión de un concepto, una actividad de aprendizaje podría ser el debate alrededor dos o más posturas teóricas sobre dicho concepto. Para ampliarla, se decide que se creará un foro mediante el sistema virtual (LMS), donde se ilustrarán, a través de videos y documentos, las posturas teóricas, y, a partir de unas preguntas orientadoras, se iniciará un debate cuya metodología (Tigre: Título, Ilación, Generar discusión, Redacción, Enriquecer la discusión) permitirá establecer unas rúbricas que medirán el nivel de desempeño esperado: la comprensión.

Partiendo de la actividad clásica de la clase magistral, podría establecerse que la ampliación es la consulta previa (antes del encuentro con el profesor) de documentos y videos que se encuentran por Internet. El nivel de desempeño esperado es el básico “conocer”. Sin embargo, es necesario que la actividad no se limite solo a la consulta del material, sino que esta debe estar acompañada de preguntas que problematicen dicho saber en un contexto concreto. Es por eso que los materiales deben ser pertinentes a las necesidades formativas de cada estudiante. Lo paradójico es que muchos profesores esperan que sus estudiantes alcancen niveles abstractos ampliados, cuando las actividades de aprendizaje se han limitado a la socialización de información.

Por estas razones, es la actividad la que determina los escenarios electrónicos y los recursos pertinentes para su realización, y no al contrario, pues vemos que en muchos contextos, el recurso determina la actividad.

En Internet, existen por lo menos 135 herramientas de libre licencia que podrían facilitar las actividades de aprendizaje. Pueden destacarse recursos para procesamiento de texto, desarrollo de presentaciones, realización de videos, creación y edición de imágenes y audios, almacena-

miento de recursos, control de plagio, boletines electrónicos, mensajes para dispositivos móviles, comunidades, sistemas de gestión de aprendizaje, blog, *wiki*, *Web*, códigos QR, recorridos virtuales, sistemas de inmersión, realidad aumentada, diseño de encuestas, generador de rúbricas, entre otros.

En una asignatura podrían diseñarse varias actividades de aprendizaje ampliadas electrónicamente, que respondan a diferentes tipos de inteligencia y que se recorran a partir de las necesidades de formación del estudiante; desde aquella que implica conocer un concepto (a través de documentos, videos, audio), hasta la aplicación de un concepto de un contexto determinado (laboratorios digitales, simulaciones, juegos de rol).

La creación de ambientes inmersivos donde el usuario forma parte del flujo audiovisual, dispositivos que descartan la mera contemplación dando preferencia a la recepción de la obra artística como experiencia viva... Los dispositivos de Realidad Aumentada, que conjugan espacios reales con construcciones visuales virtuales, pa-

recen proponer un camino más adecuado al propiciar la convivencia de lo real con lo virtual (Alonso, 2008, p. 70).

De esta manera, a través de las tecnologías, “gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente” (Castillo & Pol, 2006, p. 169).

En conclusión, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, entendidas como herramientas de gestión de conocimiento y espacios de interacción para la significación social de códigos, prácticas y valores, facilitan al profesor la identificación y comprensión de las competencias con las que llega el estudiante; posibilitan, además, construir múltiples itinerarios de formación mediante actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades específicas de formación de un estudiante que pertenece a un contexto concreto; e igualmente, permiten el encuentro sincrónico y asincrónico de personas que comparten intereses y problemáticas y que, a través del trabajo colaborativo, transforman creativamente conocimientos, prácticas y valores sociales.

Referencias

Alonso, R. (2008). *Nuevas Tendencias en el Audiovisual Interactivo* [Material inédito de clase del curso de Especialización en Video y Tecnologías Digitales Online/Offline, Escola Superior de Disseny, España].

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co Inc.

Carretero, A. (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica* (Tesis de doctorado – Universidad de Santiago de Compostela). Recuperado el 27 de mayo de 2011, de http://www.archivochile.com/tesis/11_teofloideo/11teofloideo0007.pdf.

Chomsky, N. (1983). El conocimiento de la gramática. En Chomsky, N. *Reglas y Representaciones* (pp. 98-149). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la Unesco.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Greimas, A. & Courtés, J. (1982). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Prieto, D. & Van de Pol, P. (2006). *E-Learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio*. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.

Unigarro, M. & Rondón, M. (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 74 - 84.

Universidad Autónoma de Occidente. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

ENSAYOS SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El Seminario de Profesores de la Universidad Autónoma de Occidente, desarrollado durante el segundo semestre de 2013, se ocupó de profundizar en lo que hoy por hoy se denomina enfoque de competencias, como soporte teórico para las renovadas experiencias en el campo de la formación humana. ¿Qué de lo humano es posible identificar como objeto de formación? ¿Cómo lograr que una persona sea competente para integrarse en la construcción de lo humano? Estas y otras preguntas se plantearon en la discusión y crítica a partir del estudio riguroso de las fuentes documentales seleccionadas.

Chomsky, Hymes y Greimas representan un serio intento por comprender y determinar, desde su perspectiva disciplinar, la escurridiza categoría *competencia*, de uso corriente y a veces indiscriminado y errátil, entre quienes formulan las actuales orientaciones para el trabajo pedagógico.

Los profesores participantes, a manera de trabajo final del Seminario, produjeron una colección de ensayos que la Vicerrectoría Académica ofrece a la comunidad universitaria, para su consideración y análisis, en búsqueda de una profundización sobre el tema.

