



Universidad Autónoma de Occidente

# MIRADAS DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS



Serie Seminarios

Vicerrectoría  
**Académica**

Centro de Desarrollo Académico







# MIRADAS DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

SEMINARIO DE PROFESORES

Vicerrectoría Académica



Universidad Autónoma de Occidente

Dirección de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico



# MIRADAS DEL 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.....	9
1. PANORAMA GENERAL DEL SEMINARIO.....	11
2. PLANTEAMIENTO DE NOAM CHOMSKY .....	14
3. DIÁLOGO ENTRE CHOMSKY Y EL TRABAJO DE AULA.....	18
4. PLANTEAMIENTO DE DELL HYMES.....	22
5. DIÁLOGO ENTRE HYMES Y EL TRABAJO DE AULA.....	27
6. PLANTEAMIENTO DE ALGIRDAS GREIMAS.....	30
7. DIÁLOGO ENTRE CHOMSKY, HYMES Y GREIMAS .....	33
8. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA.....	37



9.	TENSIÓN ENTRE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS.....	41
10.	MARCO TEÓRICO DEL PROGRAMA PISA.....	45
11.	MARCO TEÓRICO DE LOS PROGRAMAS DE LA UAO.....	48
12.	CONCLUSIONES.....	54
13.	A MANERA DE EPÍLOGO.....	56
	REFERENCIAS.....	61

## INTRODUCCIÓN

El Enfoque de Competencias se ha venido instalando en el sector de la educación, en los distintos niveles de básica, media y superior, como alternativa y complemento del enfoque de contenidos. El concepto ha irrumpido en el medio con descripciones muy variadas, desde aquellas reducidas a la ejecución mecánica y repetitiva de una tarea simple –siguiendo una fórmula previamente establecida–, hasta otras que comprenden un análisis del estado del arte de un campo, reflexiones sobre el hacer, innovaciones en el diseño y realización de un acto, y diálogo y retroalimentación recíprocos entre teoría y práctica. Con el propósito de lograr una aproximación al concepto, la Universidad Autónoma de Occidente programó y llevó a cabo un Seminario de Profesores, con doce sesiones presenciales (más trabajo individual y grupal), durante los días que transcurrieron del 6 de septiembre hasta el 4 de diciembre de 2013.

El presente manuscrito da cuenta de las lecturas, análisis, exposiciones y discusiones sostenidas al interior de las sesiones presenciales, en forma de relatorías y críticas, que estuvieron a cargo de los profesores participantes en el Seminario. Las relatorías fueron elaboradas en una secuencia de cuatro momentos: primero, el profesor encargado recogió las discusiones y presentó una propuesta preliminar; segundo, el director del Seminario estudió la propuesta y sugirió algunos ajustes al texto; tercero, el autor consideró las sugerencias y procedió a redactar la propuesta formal, que luego fue sustentada ante el grupo de profesores; y cuarto, el autor analizó las observaciones efectuadas por el Seminario e incorporó lo pertinente en la versión final del documento. Las críticas constituyeron una obra más fluida y autónoma de los participantes, aunque también contaron con sugerencias de la dirección y del Seminario.

La temática tratada tiene que ver con tres fuentes primarias del concepto de *competencia* y los modos de relacionarse. La visión de Noam Chomsky (1965), desde el territorio de la lingüística, que considera una comunidad homogénea y un sujeto ideal capaz de producir un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas, habiendo conocido apenas un número finito de reglas de sintaxis. El planteamiento de Dell Hymes (1996), que reclama las influencias del contexto social en la comunicación, considerando que la comunidad es heterogénea, y que establece las condiciones

de posibilidad, factibilidad, pertinencia y realización para los actos comunicativos. Por su parte, la propuesta de Algirdas Greimas (1990), con una estructura cognitiva y potestiva, y una subestructura cognitiva modal y semántica de tipo categorial y factual, jerarquiza la modalidad del deber sobre el querer, abriendo paso a la dimensión ética de las actuaciones propias de la competencia.

# 1. PANORAMA GENERAL DEL SEMINARIO

Relatoría a cargo de la profesora  
María Carolina Roza Chaves

Se inicia esta primera sesión con una introducción al significado de competencias –desde tres fuentes primarias– y la descripción del contenido semanal del Seminario- Taller Enfoque de Competencias.

En el desarrollo de actividades de los profesores y la definición de planes de estudio y contenidos programáticos, se habla de las competencias que deben desarrollar los estudiantes, sin necesariamente haber apropiado un significado de este concepto. En el mismo sentido, los estudiantes suelen tomar sus cursos y pasar semestre a semestre sin crear hilos conductores, a través de diálogos y puntos de unión entre una clase y la siguiente, ni elementos de conexión entre una asignatura vista en un semestre y las demás, y, por tanto, sin desarrollar una capacidad para transferir conocimientos a contextos nuevos que no sean próximos o familiares. Comprender el Enfoque de Competencias puede ser útil para propiciar estos vínculos, conferir sentido a lo que deben hacer los estudiantes e introducirlos en el mundo genuino de la creatividad y la innovación. El concepto de competencias convoca y compromete primero a los profesores y luego, como corolario natural, a los estudiantes.

Es importante resaltar y definir qué saben los profesores en el campo disciplinar y en la pedagogía particular de ese campo. Todos los días hay que aprender nuevos elementos para entender mejor cómo es el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en el espacio del aula de

clase y en las interacciones estudiante-profesor. Esta dinámica implica un movimiento, un cambio, una innovación, teniendo en cuenta el estado del arte, es decir, la consolidación de lo que se ha hecho bien previamente. Así, la competencia es el movimiento desde el *statu quo* a un nuevo estado, algo que no existía antes y que se instala en algo nuevo.

La discusión se llevará a cabo partiendo del descubrimiento de los elementos nodales que constituyen los cimientos del concepto de competencia, utilizando como referencia las propuestas de Noam Chomsky (1928), Dell Hymes (1927 - 2009) y Algirdas Greimas (1917 - 1992), como fuentes primarias. Desde Chomsky (1965), se destaca su definición de creatividad, que es la capacidad de inferir conceptos, consecuencias y resultados, de producir un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas, a partir de un número finito de reglas sintácticas conocidas.

Tomando como base el planteamiento anterior, se discutirá qué puede transferirse a nuestra práctica de aula. Se trabajará diferenciando y relacionando conceptos como competencia (en tanto condiciones previas necesarias y que permiten inferir lo que un sujeto podría hacer) y desempeño (tomado como la realización misma que procede, porque existe la competencia en el individuo). Luego se abordará la propuesta de Hymes (1996) y también se definirán los aspectos que pueden transferirse a nuestras actuales prácticas de aula. Se resalta en este planteamien-

to la necesidad de incorporar las interacciones y los efectos sociales de la comunicación, y considerar que la comunidad de sujetos que se comunican es heterogénea; razón por la cual un determinado mensaje puede emitirse con un sentido y una intención, y, sin embargo, ser leído e interpretado con otro sentido por parte de un auditorio determinado.

Posteriormente, se estudiará a Greimas (1994), quien ofrece una estructura jerarquizada para el saber qué y saber cómo –en tanto dimensiones semántica y modal que complementarán el análisis–, encontrando así vasos comunicantes entre las propuestas de los tres autores estudiados (Chomsky, Hymes y Greimas). Una vez identificados los puntos de encuentro, se definirán atributos de la competencia, propios para identificar, reconocer y distinguir los actos competentes, y su relación con el enfoque de contenidos, estableciendo la posibilidad de crear métodos potentes que permitan a las personas desarrollar competencias, en contraste con el enfoque prevalente de seguir algoritmos en forma literal.

Con el nuevo conocimiento en el tema, se trabajará el marco teórico del programa PISA, centrado en el enfoque de habilidades para la vida, como competencia esperada de los ciudadanos de 15 años de edad, y, posteriormente, se ahondará sobre el marco teórico de los programas de la Universidad, con las aplicaciones de la revisión contemplada en el desarrollo del Seminario. Las conclusiones que se obtengan, en conjunto con el material construido, formarán parte del documento final del curso, el cual será publicado y enriquecerá el proceso de construcción de competencias en la educación de la Universidad Autónoma de Occidente.

### **Aporte crítico a cargo de la profesora Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy**

El concepto de competencia ha permitido poner en la palestra muchos de los aspectos que durante años han preocupado a profesores, padres y, ahora, empresarios. Por ello, no es de extrañar que la Unesco<sup>1</sup> se encuentre difundiendo programas en donde establece la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que se proyecten en el entorno social y laboral de las personas.

Y es, precisamente, el propósito de trascender el concepto de competencia hacia el desarrollo del ser, pleno de conocimiento profundo en los campos correspondientes, sabiduría y prudencia, el que se convierte en un reto interesante para el grupo pluridisciplinario de profesores vinculados con la UAO y que conforman el Seminario.

Dicho reto es bidireccional, porque augura el descubrimiento (o redescubrimiento) de una serie de planteamientos que permitirán asumir al estudiante desde una perspectiva sistémica, y también propone al profesor revisarse desde un punto de vista especular, a partir de lo cual se vincula con el educando en un quehacer académico donde fluyen, se desarrollan y fortalecen las competencias, con el propósito de formar ciudadanos para la vida.

Si el trayecto planteado tiene como surco orientador el Seminario Alemán, el beneficio para todos será máximo, tanto por los contenidos abordados como por la disciplina investigativa y de comunicación que se genera al interior del proceso. Participar desde el conocimiento y emitir juicios a partir de lecturas previas, debidamente soportadas, constituye una herramienta poderosa para el aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Esta información se puede consultar en el documento: *Dilema: competencias para la vida o competencias para el trabajo* (Unesco, Taller 3. Calidad de la educación y competencias para la vida. p. 17.) Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Workshop-3CompSPA.pdf>.

Se resalta la fortaleza conceptual y experiencial que será obtenida por los profesores, gracias a la profundización en los hallazgos de Chomsky, Hymes, Greimas, el mismo Vigotsky y otros investigadores, quienes aportarán para que el intercambio vivencial permita potenciar el desarrollo de las competencias de la comunidad académica.

Se espera que el desarrollo del Seminario favorezca en los profesores el descubrimiento del momento de sintonía con sus discípulos y colegas, de tal manera que logren ampliar el significado de la misión de servicio desarrollada en el espacio académico de la educación superior.

## 2. PLANTEAMIENTO DE NOAM CHOMSKY

Relatoría a cargo de la profesora  
Angélica María Bejarano Medina

El eje de análisis giró en torno de la comprensión del carácter transformacional que Chomsky (1965) atribuye a su gramática generativa, en el entendido de que, a partir del conocimiento de unas reglas gramaticales, es posible para los sujetos (hablantes) producir una cantidad enorme de nuevas proposiciones. La perspectiva de análisis seleccionada para avanzar en el propósito mencionado, se apoya en el texto de la profesora Genoveva Iriarte Esguerra (1994), titulado *Avram Noam Chomsky - Lingüística, Política y Responsabilidad*.

La indagación se adelantó con base en tres interrogantes, a saber: ¿cuál es el papel de producir y comprender proposiciones nuevas?, ¿cómo entender la creatividad y el aspecto creativo del lenguaje que plantea Chomsky (1965), en cuanto admite que se da un “uso creativo” de las reglas gramaticales? y ¿cómo explicar el tránsito que hace Chomsky (1965) de la oración gramaticalmente generada al concepto de competencia?

El interés en los interrogantes evidencia la necesidad de esclarecer la diferencia y la relación que, según Chomsky (1965), hay entre lenguaje, gramática, sintaxis y semántica. El lenguaje, concepto central para este autor, se entiende como una “entidad subjetivamente constituida”, es decir, se trata de un fenómeno esencialmente construido; razón por la cual no existe por fuera de “la representación mental que de él se hacen sus usuarios, y sus propiedades deben ser aquellas que se le confieren por medio de los procesos mentales innatos del organismo que lo

ha inventado y que lo reinventa en cada nueva generación” (Chomsky, 1975, como se citó en Iriarte, 1994, p. 362).

La lengua es definida como un conjunto de proposiciones, algunas de ellas familiares, y otras no, para los usuarios; en este sentido, se asume como un mecanismo de significación vinculado a la gramática, entendida esta última como la totalidad del conjunto de proposiciones de una lengua que cualquier oyente-hablante nativo conoce, puede internalizar y aplicar, debido a que le provee las bases psicológicas para sus actuaciones lingüísticas. Estas precisiones permiten a Chomsky avanzar hacia el concepto de gramática generativa, precisamente, porque, además de posibilitar al lector inteligente la comprensión, este genera “un análisis explícito de la actividad que desarrolla” (Chomsky, 1975, como se citó en Iriarte, 1994, p. 364). Desde el componente generativo de la gramática, por tanto, se engendran todas las oraciones juzgadas aceptables, dado que se asume como “un sistema de reglas que definen con precisión las combinaciones permisibles que resultan en oraciones bien formadas” (Chomsky, 1975, como se citó en Iriarte, 1994, p. 363).

Este sistema de reglas incluye tres componentes: el sintáctico, el fonológico y el semántico. De estos componentes solo el sintáctico implica la generación, pues los otros dos corresponden al plano de la interpretación. Así, mientras la sintaxis, entendida como el “conjunto infinito de objetos formales abstractos, cada uno de

los cuales incorpora la información correspondiente a una interpretación única de una oración concreta” (Chomsky, 1983, p. 17), posibilita escribir y enunciar oraciones adecuadas con diferentes significados, el componente fonológico implica la forma fonética y el semántico se ocupa de desentrañar el significado, el cual no se circunscribe únicamente al ámbito de una escritura sintácticamente correcta.

En el componente semántico se ponen en obra la subjetividad y la sospecha, justamente, porque, aunque en la enunciación siempre hay –de parte del autor– una dirección, una cierta intención, siempre es posible asimismo para el otro desencadenar y hasta comprender sentidos o planteamientos diferentes. Desde esta perspectiva, mientras el componente sintáctico, como gramática específica para una oración, aporta una estructura que determina tanto su corrección sintáctica como su interpretación fonética, desde la semántica el significado puede ser variado. Es este hecho el que permite a Chomsky (1965) plantear que un adecuado nivel de productividad lingüística en los usuarios de una lengua es posible, siempre que ellos hagan uso de una gramática en los procesos de interpretación semántica y fonética de todas las oraciones, a la par que sean capaces de producir y comprender proposiciones nuevas.

Además, el reconocimiento del lenguaje como una entidad subjetivamente construida, encarnado en la realidad mental que subyace al comportamiento lingüístico de los usuarios, permite llegar a identificar un cierto innatismo a través de un ejercicio explicativo, según el cual se evidencia la existencia de propiedades universales de la mente, las cuales posibilitan a un hablante nativo ser elocuente, en tanto logra expresarse con eficacia y eficiencia, porque dispone del conocimiento gramatical de su lengua y lo aplica adecuadamente.

Esta comprensión del lenguaje le permite a Chomsky (1965) avanzar hacia el concepto de

competencia y de actuación, entendida la primera como el conocimiento de la gramaticalidad que un hablante nativo elocuente posee y que le permite identificar oraciones a las que incluso no había sido expuesto, a la vez que logra desentrañar y entender las relaciones estructurales que han posibilitado la mencionada identificación. Así, la competencia se asocia a un tránsito entre la teoría y la práctica, desde su caracterización como:

(...) la capacidad que el ser humano tiene, por el solo hecho de poseer una lengua natural, de reconocer y construir infinidad de oraciones gramaticalmente correctas en esa lengua, de interpretar su sentido, de detectar su ambigüedad, de identificar sus similitudes fonéticas o gramaticales, las cuales no siempre coinciden (Chomsky, 1975, como se citó en Iriarte, 1994, p. 370).

El concepto de competencia expuesto, en cuanto implica la experiencia de un uso reglado del lenguaje, que, a su vez, pese a la intención y capacidad para producir un número infinito de nuevas oraciones, no puede romperse, lleva a Chomsky (1965) a analizar el aspecto creativo del lenguaje. En primer lugar, porque la admisión de un uso de reglas gramaticales, consideradas –de alguna manera– estáticas, como condición de posibilidad para la comprensión, en virtud del uso elocuente y eficiente del lenguaje, puede llegar a leerse como una suerte de conductismo que menoscaba la individualidad y la libertad propia de la naturaleza humana. Chomsky (1965) le sale al paso a las posibles críticas desde esa orilla, cuando se decide a señalar la creatividad que entraña el uso novedoso de las reglas gramaticales; es decir, se abre a una comprensión de la creatividad en el lenguaje como un uso eficiente, novedoso



so, contextualizado e impredecible, con respecto a estímulos externos, lo que, al mismo tiempo, demanda el valor como elemento necesario.

En síntesis, puede afirmarse que el concepto de competencia en Chomsky (1965) implica para el hablante-oyente ideal, ser capaz de producir y comprender un número infinito de proposiciones nuevas –apropiadas al contexto en que se desenvuelve–, y haciendo un uso novedoso de las reglas establecidas.

Desde un interés pedagógico y didáctico, se plantean algunos interrogantes sobre los cuales resultará pertinente en su momento reflexionar. Algunos de ellos son:

1. ¿Cuál es el sentido teórico y práctico que, para el diseño, preparación y realización de una clase en la Universidad, reporta el ejercicio de desentrañar significados propuestos desde la semántica?
2. Si el Enfoque de Competencias le apunta a la comprensión de significados, ¿en qué se diferencia de un enfoque centrado en contenidos?
3. ¿Qué cambios habría que introducir en la evaluación del aprendizaje con el Enfoque de Competencias, si este, como lo concibe Chomsky (1965), implica un uso novedoso y contextualizado de las reglas?

### **Aporte crítico a cargo del profesor Germán Alberto Gallego Trujillo**

La fecundidad del concepto de competencia desde Chomsky (1965), subyace en que “...cual-

quier persona que utiliza una lengua solamente ha sido expuesta a un número limitado de realizaciones y que con base en esta experiencia lingüística ‘finita’ es capaz de producir un número ‘infinito’ de realizaciones” (como se citó en Iriarte, 1994, p. 361).

Para Chomsky (1965), en este ejemplo, el dominio cognitivo de la sintaxis, entendida como la parte de la gramática que estudia las reglas y principios que gobiernan la combinación de palabras (desde la perspectiva morfosintáctica<sup>2</sup>), es el que permitiría que una persona tenga la competencia de construir textos en un número infinito. Dependiendo de su nivel de conocimiento sobre dichas reglas (memorístico, comprensión, aplicación, análisis, síntesis o evaluación), así mismo sería su nivel de competencia.

Este escenario tendría dos críticas: la primera, que el modelo de competencia de Chomsky (1965) pone el acento en los saberes de los códigos de una disciplina; y la segunda, que este, al regirse por un sistema de reglas, podría redundar en una alienación sobre ellas.

Para Chomsky (1965), la competencia es una capacidad en potencia, es decir, un conjunto de saberes (aptitudes) necesarios para desarrollar una acción de manera significativa. En esta premisa estarían presentes otras dimensiones del conocimiento que no se consideran de manera directa: las prácticas o desempeños (definidos por Chomsky como actuaciones/uso de la competencia) y las actitudes/axiología (pensadas por Chomsky desde lo cognitivo). Desde este escenario, la crítica indica que este modelo de competencias le apuesta a un enfoque formativo por

---

2. Las clasificaciones morfosintácticas son: según su categoría gramatical, léxicas (adjetivos, sustantivo, verbo) y funcionales (determinante, conjunción, adverbio, proposición e interjección); y, según su estructura interna: simples, derivadas, compuestas y parasintéticas.

contenidos (saberes), que es el que ha predominado en la cuestionada educación moderna<sup>3</sup>.

El otro cuestionamiento reside en que el uso de estructuras nucleares (reglas) podría cimentar ciertos dogmas en la realidad, que conlleven una alienación sobre las actuaciones de las personas en la sociedad. Sobre el particular, el pensamiento de Chomsky (1965) consideraría que deben existir bases nucleares y, en la medida en que se dominen (última etapa), habría nuevos usos y cuestionamientos a las mismas (creatividad). En síntesis, la ruptura de una regla debe ser derivada del máximo nivel de competencia, para que el cuestionamiento no sea resultado simplemente de una actitud *nadaísta* que niega aquello que no se conoce.

---

<sup>3</sup> Para la pedagogía moderna, la escolaridad será simultánea en sus dos niveles: un maestro frente a un grupo homogéneo de niños, enseñando al mismo tiempo los mismos contenidos (Narodowski, 1994, p. 86).

### 3. DIÁLOGO ENTRE CHOMSKY Y EL TRABAJO DE AULA

Relatoría a cargo de la profesora  
Madeline Melchor Cardona

La reflexión tiene lugar alrededor de dos preguntas orientadoras sobre la propuesta de Chomsky (1995), en relación con lo que el profesor puede utilizar y hacer en el aula. La primera pregunta se dirige al momento de diseñar los cursos: ¿dónde está el punto de equilibrio entre el dominio de la sintaxis y el de la semántica?

Investigaciones previas, derivadas del estudio Ahelo (2013), encontraron relación entre ciertos aprendizajes de los estudiantes y los currículos, observando que los currículos mixtos (que combinan enfoques generales y especializados) logran desempeños y niveles de comprensión más altos en sus estudiantes; cuando hay demasiado peso en uno de los dos enfoques, el rendimiento tiende a disminuir. La propuesta está orientada hacia un currículo dialogante entre los dos elementos. Cuando no hay un balance, suele observarse que solo la teoría puede resultar monótona y ubica al estudiante en una utopía; de igual forma, solo la práctica termina siendo superficial y devuelve la pregunta: ¿practicar qué? Es preferible nutrir la teoría desde la práctica —y viceversa—, en un devenir de la una a la otra.

Sin embargo, ¿cómo puede ser ese diálogo permanente entre teoría y práctica? Para Chomsky, los usos son infinitos y novedosos: “una propiedad esencial del lenguaje es que proporciona los medios para expresar infinitos pensamientos y para reaccionar apropiadamente en una infinidad de situaciones nuevas” (1965, p. 8). La propuesta es mostrar la teoría acompañada de uno o dos ejemplos, siendo conscientes y haciendo visible al estudiante el hecho de que no es posible agotar la infinidad de ejemplos que pueden construirse.

Es importante precisar que aunque existan conceptos que se entreguen y que finalmente no se usen literalmente en la práctica, estos sí han aportado en la estructura de pensamiento que se ha formado con el estudio, el trabajo y la profundización de determinado concepto en algún momento del proceso formativo.

Resulta fundamental ser cauteloso con la frontera entre la competencia en el territorio de la técnica y la que ofrece la universidad. El pragmatismo es propio de la formación técnica. La misión de la universidad va más allá de un hacer mecánico o automático, pues lo que esta realmente busca es formar personas capaces de construir un número infinito de posibilidades; formar *pensadores*. La institución universitaria trasciende el “hacer” y construye ambientes para responder la pregunta: ¿cómo y por qué funcionan las cosas?

Desde la sintaxis hasta la semántica hay ruptura, porque el universo de las gramáticas es finito y el de los significados es infinito. El profesor comprende que el estudiante debe ser creativo e innovador en el uso de las reglas. Y, ¿cómo se enseña la creatividad y la innovación? Esto lleva a la siguiente pregunta orientadora: ¿desarrollamos capacidad para generar un número infinito de realizaciones?

Para Chomsky (1975), “cualquier usuario de la lengua solo por el hecho de observar un número limitado de realizaciones de su lengua, es capaz, con base en esa experiencia lingüística finita, de producir un número indefinido de nuevas realizaciones” (como se citó en Iriarte, 1994, p. 374).

Usar preguntas abiertas ayuda en esta etapa. Por ejemplo, cuando el profesor elabora una parte del enunciado y el estudiante lo complementa, se hace una construcción entre los dos y la forma de lograrlo es variable. Pueden hacerse ejercicios en donde no existan dos respuestas idénticas. En el Enfoque de Competencias de Chomsky (1965), el estudiante es un actor protagonista que, para el caso del ejemplo, debe terminar el enunciado propuesto con cierta sensatez, en el marco de lo que una comunidad ha definido: “Chomsky concibe al ser humano más como un intérprete activo, que como un recipiente pasivo de sensaciones” (como se citó en Iriarte, 1994, p. 373).

Para facilitar la comprensión sobre la existencia de un número infinito de soluciones, el profesor deber ser el exponente de un número infinito de respuestas. Cuando se muestra que hay soluciones distintas, las personas aprenden a pensar de otro modo. Se establece, por tanto, un pacto social para que los estudiantes experimenten el mismo enfoque y sean desafiados a entregar múltiples respuestas en todos los cursos que realicen, y para que la decodificación, que parte del quehacer del profesor, sea culminada por el estudiante. Esto, permitirá que los estudiantes estén inmersos en la dinámica de la formación y aprendizaje del *pensador*.

La competencia es una capacidad que se desarrolla y que puede acrecentarse. Es necesario ser prudente y estricto en el uso del término, buscando claridad acerca de qué es y qué no es un acto competente. Desde Chomsky (1965), aprender a aprender (definido por Delors, 1996) no sería una competencia, por ejemplo. Lo que se requiere del estudiante, a manera de condición (con el apoyo del profesor), es identificar lo que le falta para definir y diseñar la forma en que debe llenarse esa carencia. En este sentido, la competencia implica trabajar desde el estado en el que se encuentran los conceptos de los estudiantes. El profesor debe identificar un estado (lo cual puede hacer porque domina la gramática), sabe qué hacer en él, es decir, tiene claridad y es consciente acerca de qué debe hacer frente a un estudiante real (distinto de

un estudiante ideal, que haría parte de una comunidad homogénea).

¿Qué puede hacerse con un estudiante real? Acercarse a su nivel para explicar desde allí lo que continúa, teniendo en cuenta que, si no comprende los códigos manejados en el curso, el discurso que parte de este supuesto podrá ser ineficaz. El acercamiento hacia donde el estudiante está, para guiarlo hasta donde sea posible, constituye la esencia del Enfoque de Competencias. El compromiso del profesor es que esa persona esté lo más cerca del tema, llevándolo de la mano, si es necesario, mediante una serie de ejercicios, y conformando grupos de estudiantes si el tamaño del curso lo requiere. El profesor puede convertirse en un narrador de lo imposible, o, más bien, trabajar a partir del diagnóstico del estado de comprensión de los estudiantes, y, de acuerdo con ello, crear estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de las capacidades de estos estudiantes. Es necesario tener o construir estrategias para desplegar ante situaciones variadas como: grupos numerosos, estudiantes con prácticas particulares de estudio y diferentes niveles.

Realizar una clase estándar, bajo el supuesto de que todos los estudiantes están en el mismo lugar, puede ser un error; la idea, precisamente, es des-estandarizar la pedagogía, para plantear retos y asignar tareas acordes con el estado de comprensión real de los estudiantes. El estudiante con un nivel más complejo de análisis puede responder a retos más exigentes (por ejemplo, el mismo problema resuelto de diferente forma). Mientras algunos estudiantes hacen lo básico, otros pueden hacerlo de forma avanzada.

El profesor cuenta con un dominio de reglas de la gramática básica y de la pedagogía. Al pedagogo le corresponde construir el procedimiento para que los estudiantes aprendan, dedicando un tiempo importante a la formación, con el fin de alcanzar el objetivo de lograr un mayor nivel de aprendizaje construido a partir del estudiante real.

## Aporte crítico a cargo del profesor Jaime López Osorno

¿Es la conversación la clave del desarrollo de la competencia lingüística?

Pareció aclararse el concepto de competencia en Chomsky (1965) con la comparación de la “semilla”. En esta se halla todo el potencial necesario para desarrollar una planta. Allí está la información genética necesaria para que las células iniciales interactúen con el entorno, especialmente la luz y el soporte acuoso, y un sustrato de minerales, según la especie. Así, en el transcurso de un proceso de crecimiento, en razón de las modificaciones motivadas por las distintas reacciones de orden químico —mediante el proceso original de la fotosíntesis—, estos seres llegan a las instancias de madurez, floreciendo y fructificando para asegurar su reproducción. El proceso evolutivo es vital, es decir, esencialmente tendiente a la sobrevivencia, dentro de las condiciones mínimas necesarias. Se antoja, entonces, reconocer este impulso como afirmación del ser: es una fuerza vital estructuradora, y no una fuerza mórbida desestructurante.

De manera semejante podría interpretarse la posición chomskyana, según la cual el *individuo humano* posee una especie de ADN lingüístico; tal vez se trata de aquella *gramática generativa* desde donde le es posible comprender el discurso del otro —a partir de unas estructuras mínimas y regladas—, de manera que, con el progresivo repertorio obtenido por las interacciones con sus semejantes, pueda desarrollar estructuras más o menos complejas que convierte en su propio discurso.

Desde la comparación botánica seminal, se podría plantear que todas las condiciones necesarias para la aparición del lenguaje, como atributo general de la especie, están subyacentes mentalmente, dado que con su puesta en uso dentro del grupo humano donde recibe su crianza, irrumpe su palabra personal como individuo

distinto, pero perteneciente al grupo lingüístico. El proceso, como la fotosíntesis, sea quizá la comunicación con sus pares, quienes, en niveles mayores de desarrollo de la competencia lingüística, le proveen de los insumos necesarios para su progreso. Los humanos utilizamos nuestra interface corporal como un equipo orgánico sensitivo que, mediante contactos variados a través de membranas receptoras (tímpano, piel, retina, mucosa nasal, papilas), y en conexión nerviosa con aquella central de datos integrados que es la corteza cerebral, logra estructurar, por medio de la sinapsis, conexiones neuronales que se establecen, con la repetición de los protocolos y su memoria, como “unidades de sentido”.

Nos dicen los comentaristas de los aportes de Chomsky, que el descubrimiento de su gramática generativa permitió a la ingeniería de sistemas el diseño de programas de traducción idiomática para la traslación literal de significados (palabra por palabra) —sobre todo, una traslación de sintaxis y semántica por lectura del contexto—, logrando el hallazgo del sentido. El aporte es monumental, si consideramos que el uso del lenguaje se genera dentro del sistema reglado aprendido por el neo-hablante de manera subjetiva. En nuestro medio, es posible, mediante procesos comparativos de sintaxis y prosodia, descubrir importantes diferencias dentro del uso de la lengua castellana, con respecto a matices de carácter étnico. Lo que conocemos como “*hablados paisa, pastuso, costeño, rolo y otros*”, además de presentar diferencias de entonación y uso de vocablos, parece que comportan estructuras sintácticas que caracterizan esas variaciones.

La inquietud que suscitan estas consideraciones sea tal vez la necesidad del establecimiento, en las prácticas de los profesores, de espacios de conversación intensa, de los que adolece nuestra cultura cotidiana —siempre en trance por cumplir con funciones orgánicas— para la formación de la competencia interpretativa-expresiva entre profesores y estudiantes, y entre los mismos estudiantes. Así, los niveles de comprensión dialó-

gica podrán aumentar y facilitar el hallazgo de los acuerdos, haciendo posible el trabajo colaborativo en la construcción de nuevas posibilidades de representación del discurso narrativo, argumentativo y descriptivo, que no es otra cosa que conocimiento.

## 4. PLANTEAMIENTO DE DELL HYMES

Relatoría a cargo del profesor  
Diego Lenis Vallejo

Dos enunciados preliminares:

1. Un proyecto educativo puede reprimir o potenciar el aprendizaje; depende de la propuesta.

Lo más poderoso, “el motor” de este proceso, se construye en el aula de clase.

La discusión se dedica a descubrir, en el planteamiento de Hymes (1996), aspectos claves para el análisis y la reflexión, diferenciadores entre la mirada idealista de Chomsky y la mirada pragmática de Hymes sobre el Enfoque de Competencias. Una primera tensión muestra que, finalmente, se podría decir que hay que escoger cuidadosamente de acuerdo con los problemas propios y con la situación local o el mundo de los accidentes, dejando a los gramáticos que se entiendan con sus proyectos en el universo de las esencias. La tensión es un poco *desatenta* cuando se plantea, por parte de Hymes (1996), que lo que nos convoca es mirar con mucho detenimiento cada situación local, ver qué es lo propio de cada una y dejar pasar desapercibidos a los gramáticos que hablan de mundos universales utópicos. Cabe resaltar que para Hymes (1996), en realidad, sería un error asumir esta postura basada en la tensión, puesto que, por una parte, la clase con perspectiva teórica es relevante en varios sentidos que siempre deben tenerse en cuenta, y, por otra, muchos problemas del dominio lingüístico podrían quedarse por fuera.

1. Así mismo, se resalta que no existe un objeto sin un ser humano que lo experimente y es aquí donde cobra sentido para Hymes (1996) el concepto de competencia, toda

vez que esta surge desde lo concreto, desde lo que experimenta el ser humano que tiene contacto con dicho objeto, y, en ese sentido, este no se asume desde un lugar abstracto o aséptico. Se entiende que tal vez la gramática es lo propio de la universidad y que esta no debería ocuparse tanto de los “*accidentes*”; la cuestión es si la universidad acompaña a los estudiantes en los primeros accidentes de su vida. Se reiteran los hallazgos del estudio Ahelo:

2. Si un currículo se basa en demasiadas prácticas, baja el desempeño de los estudiantes. Este es un discurso muy fuerte, puesto que se espera que siempre haya práctica y que esta genere aprendizaje, pero los estudios muestran otro resultado. Al dedicarse al dominio profundo de la sintaxis, con unos pocos ejemplos de los “*accidentes*”, los estudiantes logran mejor comprensión y aprendizaje.

No se trata de practicar por practicar o tratar accidentes por accidentes; tal vez en una institución dedicada a la formación técnica sea posible, pero en una universidad (donde debe proponerse una configuración mental a la persona) hay que dedicar más tiempo a la gramática y menos tiempo a los accidentes, aunque no se trata necesariamente de un currículo ciento por ciento teórico.

Las prácticas deben tener un sentido cognitivo, así como la gramática, para que no se queden en lo memorístico, por fuera de un contexto. Lo accidental puede responder a otra categoría, lo existencial: ¿por qué lo haces? Por eso aparecen las prácticas sustentadas en la Facultad de Comunicación

Social; si no es sustentada, estas son mera ejercitación, por lo cual es muy difícil disociar “*accidentes*” de “*esencias*”. Esa tensión se intenta resolver en la existencia misma del sujeto. Se percibe una dualidad en Chomsky (1965), sobre la cual trabaja Hymes (1996), entre el mundo real y el mundo ideal; por esto, Hymes (1996) propone el uso de la acción social que configura el rasgo de competencia comunicativa. Esa misma dualidad se percibe cuando se habla de teoría y práctica. La pregunta sería: ¿qué se está entendiendo por práctica?, porque podría entenderse como activismo, pero esta no necesariamente es una categoría desvinculada de la elaboración teórica; es decir, en toda práctica subyace una teoría y, a su vez, una teoría puede dar cuenta o hacer referencia a la misma.

A partir de la proposición, según la cual la actuación es considerada como una especie de categoría residual, su connotación más notoria sería la de una manifestación imperfecta del sistema subyacente. Atendiendo a esto, Hymes (1996) hace su crítica a la competencia lingüística chomskiana. Por su parte, Chomsky (1965) define la actuación como imperfecta, como si las esencias fueran perfectas, únicas y universales, y sus aplicaciones –en el mundo de la vida– fueran cosas incompletas o parciales. En el texto, anticipando la advertencia en cuestión, se plantea, según Hymes (1996), que: la teoría de la actuación es la única que podría tener un contenido sociocultural específico, pero, cuando es comparada con una teoría del uso del lenguaje, vemos que está relacionada esencialmente con subproductos psicológicos del análisis gramatical y no con la interacción social.

Este es el lugar donde a Hymes le interesa ubicar la competencia comunicativa. Por tal motivo, prepara el terreno para decir que lo fundamental es la actuación.

Hymes anticipa todo el efecto que tendrá la sociedad y la interacción social en el desarrollo de la competencia cuando, hablando de la intuición, establece que si uno utiliza sus intuiciones

en lo relativo al habla, así como también a la gramática, se puede observar que lo que para esta última es imperfecto o desconocido, podría ser la ingeniosa consumación de un acto social. La concepción de competencia anticipa la perfectibilidad, esto es, reconoce que estamos en un punto de crecimiento, que todos los días podemos aprender y que diariamente puede hacerse un balance de qué ocurrió ayer, el año o la década anterior, para hacer luego un afinamiento de nuestros actos de habla, nuestras clases, nuestra escritura y nuestras relaciones con los demás.

Chomsky (1965) reclamará que así las manifestaciones sean imperfectas, estas tienden a un camino de perfectibilidad, toda vez que se habla de competencia como una actividad que se transforma para perfeccionarse. De allí que si la actuación fuera calificada como imperfecta, eso nos llevaría a un acto de toma de conciencia para avanzar y mejorar lo que corresponda. Luego, entonces, se acepta el proceso de aprendizaje desde la imperfección, pero con el debido balance, con el análisis para hacer los afinamientos del caso.

Desde la lingüística sausseriana, la *langue* se interpreta como el terreno privilegiado de la estructura (los elementos fijos) y la *parole* el reino residual de la variación (los elementos móviles). Desde allí se plantea una matriz donde hay una sintaxis fija, unas reglas gramaticales que gobiernan todos los actos que se derivan de allí, los cuales varían en la exposición a entornos oscilantes. Hay entonces variabilidad y, en consecuencia, hay especificidades en cada movilidad. Las reglas y los actos están atados y entran en el uso con variabilidad y flexibilidad grandes.

Desde lo cultural, en la universidad hay fenómenos que trascienden la cultura, puesto que no en todas las profesiones hay unas gramáticas universalmente asumidas. Para dar lugar a códigos universales, es necesario remover el tema de las culturas locales. En las ciencias sociales, es la intersubjetividad la forma de resolver la capacidad



de dialogar o conversar entre ellas. En las ciencias *duras* pareciera que los códigos están petrificados y son esos; en cambio, en las ciencias *blandas* se requiere hacer acuerdos de uso y significado. Ya se había dicho que hay unas leyes naturales de las cuales se ocupan las ciencias *duras*, y hay otras ciencias que se dedican a construir acuerdos y reglas. Bien, ya sean ciencias *duras* o *blandas*, puede decirse que hay una pseudo-cultura que se construye a partir de fuentes iniciales diversas, fuentes que desconectadas serían una diáspora o una Torre de Babel. Los acuerdos son: en las ciencias duras el estado del arte sobre cómo se explican los distintos fenómenos de la naturaleza, y en las ciencias blandas una serie de acuerdos no coactivos.

En el informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, titulado “La educación encierra un tesoro”, se definen cuatro pilares o acuerdos de la educación, desde una misma premisa: “la educación a lo largo de la vida se basa en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (1996, p. 38). Este acuerdo definido por expertos en educación (ministros de diferentes países desarrollados), es una especie de episteme construida desde la filosofía, la sociología, la educación y la economía. Es un acuerdo intersubjetivo que emerge de unas miradas muy disímiles (comunista, capitalista, budista, mahometano, católico).

En la siguiente afirmación: “una competencia diferencial dentro de una comunidad lingüística heterogénea, ambas modeladas sin duda por la aculturación. La vida social ha afectado no solamente la actuación exterior sino también la misma competencia interna”, se mantiene la crítica de Hymes (1996) a Chomsky, cuando plantea que la vida social afecta tanto los accidentes (a los que Chomsky aproxima con el término *actuación*) como la sintaxis misma (las reglas que hipotéticamente estaban fijas). Hymes (1996) habla de una competencia diferencial, en la medida en que asume que somos distintos y cada

uno va a recorrer caminos y distancias diferentes, y, en consecuencia, el nivel de competencia que vamos a desarrollar es diferencial, aunque idealmente podamos tener algunas similitudes.

PISA, por ejemplo, evalúa competencias de lectura a nivel mundial y plantea seis niveles con distintos desempeños. En Shanghái, también como ejemplo, el 19,4 % de los estudiantes de 15 años de edad están en los niveles cinco y seis de PISA, mientras en Colombia apenas alcanzamos el 0,5 %. Este tipo de diferenciaciones por niveles, motiva la preocupación (alertas) por al menos tratar de subir de nivel.

Del mismo modo, Hymes (1996) plantea que, con la habilidad del usuario para idear nuevas oraciones apropiadas a las situaciones, no se evidencia un retroceso sino algo más, pues se pretende dar cuenta únicamente de una habilidad compartida para entender las nuevas oraciones producidas por otros. Por su lado, Chomsky (1965) dice que un individuo que domine la sintaxis es capaz de producir oraciones nuevas apropiadas a cada situación, mientras que Hymes (1996) insiste en que esto es incorrecto y sugiere una competencia dual: es sencillo producir enunciados, pero es muy complejo entenderlos, lo cual es muy importante para los profesores, pues si estos escriben el enunciado, a su vez deben ocuparse sobre cómo lo entienden los estudiantes.

### **Aporte crítico a cargo del profesor Darío esteban Recalde Morillo**

La competencia comunicativa es un término acuñado por Dell Hymes en 1966, en reacción a la noción de competencia lingüística de Noam Chomsky (1965). Su conceptualización va más allá de la necesidad del uso (entendido como aplicar) correcto del lenguaje (en cuanto a su sintaxis y semántica), para concentrarse en la utilización (entendido como aprovechar) apropiada del mismo (en cuanto a las variables del contexto).

(...) a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes, 1996, p. 277).

Hymes (1976) propone cuatro criterios para evaluar la formación de enunciados gramatical y socialmente adecuados: si son formalmente posibles (y en qué medida lo son), si son factibles (y en qué medida lo son), si son apropiados (y en qué medida lo son) y si se dan en la realidad (y en qué medida se dan).

Whether (and to what degree) something is formally possible; Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available; Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what it's doing entails (Hymes, 1976, p. 63).

¿Qué puede analizarse de su propuesta? En esta reflexión interesa fijar la atención en los paréntesis<sup>4</sup> que se añaden a los criterios, donde se aclara *el grado* en que cada uno de ellos se desarrolla. Hymes (1976) los utiliza en sus enunciados, y, en ese sentido, se quiere aquí abrirlos para contextualizar a nuestros tiempos e intereses las advertencias-aclaratorias de su propuesta. Esto amplía la paleta de colores a *ene-mil* posibles variaciones sin niveles estándares de máximos y mínimos, convirtiendo a estos elementos en un arcoíris solo visible, como en la realidad ocurre, desde donde se le mire. Se trata de un “depende” que abre un margen de tolerancia a la enseñanza, aprendizaje y uso del lenguaje en una sociedad que cambia a partir del desarrollo de su narrativa y oralidad en el tiempo.

## 1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible

Los *emoticons* de las redes sociales de la Internet son un ejemplo. Su estructura gráfica (basada en los símbolos y letras del idioma español) contiene un mensaje claro (gramaticalmente válido) para quienes comparten un ‘diálogo virtual’ desde cualquier aplicativo tecnológico (culturalmente válido). No es lo mismo una ‘carita feliz’ [ :) ] (dos puntos y un paréntesis de cierre) a escribir ‘estoy contento’ o ‘bien’, pero se vale. Su grado está en la adopción y adaptación que se haga de ese subsistema formal y aceptado de comunicación propio de la juventud.

## 2. Si (y en qué grado) algo es factible

‘A palabras necias, oídos sordos’ y ‘a buen entendedor, pocas palabras’, dicen los refranes. Aquí lo importante no está en la necedad o en la claridad de las palabras, sino en la disposición (en cuanto a capacidad e intereses) de las personas.

4 Paréntesis (del lat. *parenthēsis*): Oración o frase incidental, sin enlace necesario con los demás miembros del período, cuyo sentido interrumpe y no altera. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es), consultado el 06-10-2013.

La jerga de los expertos y la idiosincrasia del pueblo necesitan encontrar un punto de equilibrio para llegar a un acuerdo —al menos lingüístico—. Su grado está, entonces, en la toma de conciencia de la circunstancialidad de los hechos y el perfil socio-histórico-cultural de los participantes que buscan un acuerdo común.

### **3. Si (y en qué grado) algo es apropiado**

¿Cómo saberlo? Este criterio es el punto de quiebre de la propuesta, lo crítico a analizar, pues enmarca con quién, cuándo, dónde, de qué hablar y de qué manera hacerlo. Las condiciones perfectas no existen para ningún sistema, pero debe garantizarse, como mínimo, el bienestar de los interlocutores en el espacio y en el tiempo; experiencia, tacto, sutileza, diplomacia (como suelen llamarla). Su grado está en lo que coloquialmente llamamos el ‘tonito’: usted puede decirle a alguien tres verdades, pero su reacción será directamente proporcional a la forma como usted lo hizo.

### **4. Si (y en qué grado) algo se realiza**

Los silencios representan prudencia, pero también, más que eso, censura y autocensura. Si alguien no dice algo positivo o negativo que ha concebido previamente analizando cualquier cantidad de factores, su opinión no va a generar reacción alguna en la persona o en el grupo de personas para quien iba dirigido su mensaje. Y los actos en potencia, los ‘*si hubiera*’, no existen ni en hechos ni en palabras. Su grado está, penosamente, en el riesgo que representan sus palabras para la vida, integridad o estabilidad de la persona (Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 20. Derecho a la libertad de expresión y prensa).

¿Por qué Hymes usa los paréntesis? Tal vez era consciente, por su formación antropológica y sus matices folclóricos, de que la sociolingüística es relativa, cambiando la perspectiva del emisor, del receptor y del espectador en cada proceso de comunicación que ocurra. Un claro voto a la sensatez de su parte, y un gran reto para definir los niveles de competencia de los estudiantes en el aula.

## 5. DIÁLOGO ENTRE HYMES Y EL TRABAJO DE AULA

Relatoría a cargo de la profesora  
Ana Milena Álvarez Cano

A partir de tres preguntas orientadoras, se discute y reflexiona sobre los posibles enlaces entre el diseño de los cursos y la propuesta sobre competencias de Hymes (1976). La primera pregunta es: ¿tenemos en cuenta que los estudiantes no son una comunidad homogénea?

El desarrollo o la transformación de las competencias del estudiante en el aula, depende, en alto grado, de la concepción que tiene el profesor de la educación y de la forma como los estudiantes aprenden. Si el único interés del profesor es socializar datos, sus clases serían el reflejo de la propuesta de Chomsky (1965), pues se partiría del principio de que todos los estudiantes conforman una comunidad homogénea y, en esa medida, todos están en el mismo nivel, y se supone, además, que todos dominan la gramática requerida. Si el interés del profesor es desarrollar las competencias del estudiante desde la perspectiva de Hymes (1976), es necesario considerar que los estudiantes no conforman una comunidad homogénea y, por consiguiente, podrían estar en distintos niveles de dominio de la sintaxis y del entendimiento de los significados de ciertos usos.

Es importante reconocer que entre los estudiantes hay interferencia sociocultural y que al estos no hacer parte de una comunidad homogénea, es necesario preguntar: ¿cuál es el estado de comprensión en que se encuentran? Los profesores son capaces de transformar las capacidades y desarrollar competencias en las personas, si identifican que deben orientar a cada uno de sus estudiantes; por ejemplo, conviene llevar, a un nivel mínimo deseado, a los estudiantes con situación de rezago, en un tiempo que puede ser breve en algunos o

extenso en otros, a través de rutas diferentes a las empleadas con estudiantes más destacados. Desde la perspectiva de Hymes (1976), es posible trazar al menos tres rutas diferentes con desafíos realizables que estén acordes con el nivel de comprensión de los estudiantes: la ruta uno, para los más avanzados, con tareas más complejas; la ruta dos, para los que están en la zona media; y la ruta tres, para los más rezagados. Con tres itinerarios distintos, los estudiantes pueden cerrar la brecha y llegar a un punto más cercano unos de otros.

La segunda pregunta sería: ¿buscamos una convergencia entre los problemas prácticos y los teóricos? Para Hymes (1976), el encuentro es un punto nodal: los problemas prácticos y los asuntos teóricos no son yuxtapuestos, ni se oponen, sino que convergen cuando los ejercicios de las modalidades puestas en escena permiten realizar proyectos posibles, factibles y pertinentes; condiciones centrales para demostrar la competencia y que concluyen con la realización exitosa de los proyectos. Los profesores deciden si buscan convergencia entre temas prácticos y asuntos teóricos, o siguen la línea de Chomsky (1965), porque interesa solamente que la expresión teórica sea consistente, que los axiomas se cumplan cabalmente y que las respuestas que dan los estudiantes atiendan estricta y rigurosamente a la sintaxis formulada. Desde Hymes (1976), se requiere considerar algún tipo de encuentro y de convergencia entre la teoría y la práctica. Se necesita una capacidad y disposición extraordinarias de los profesores, toda vez que están frente a una tarea muy compleja, en la que no hay estándares para la creatividad que encierra esta labor, ni para definir qué porcentaje de teoría o de práctica constituiría la relación ideal

en la clase. Es muy difícil declarar cómo lograr el éxito, en forma universal, más aún porque cada grupo de estudiantes, incluso dentro de un mismo contexto, configura un universo particular.

La riqueza del concepto de competencia está en encontrar la formalidad por un lado, la práctica por el otro, y la convergencia particular entre esos dos mundos, para así poder ser escritores de nuestras propias experiencias. Fichte<sup>5</sup> (1973) plantea que la universidad es un espacio en donde se escriben textos propios, donde la comunidad académica tiene y exhibe su propia escritura. Según este autor, si una institución se dedica a leer textos ajenos, será, a lo sumo, un instituto de instrucción.

Con la tercera pregunta: ¿cómo podemos explicar las diferencias en niveles de comprensión tan variados?, se concentra la discusión en los procedimientos utilizados por el profesor y los estudiantes. La competencia es una entidad eminentemente procedimental; cuando un estudiante no entiende un concepto, se debe, fundamentalmente, a que el procedimiento seguido no es apropiado ni efectivo y es necesario, entonces, construir otro más pertinente y eficaz. Mediante procedimientos, itinerarios, preguntas potentes que se formulan y la forma como se invita a trabajar un tema, aunque al inicio sea poco interesante, es como se logra despertar la pasión por el aprendizaje en los estudiantes. El profesor que trabaje bajo el Enfoque de Competencias, debe evitar el uso de procedimientos que aterren a los estudiantes y los hagan huir de los espacios de trabajo académico. La educación orientada por contenidos fijos suele observar la familia, los pasados, el origen, la etnia a la que pertenece el estudiante y otros factores externos al aula, con el fin de explicar lo que ocurre cuando los estudiantes no aprenden.

Hay variables del entorno que se asocian con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Por

ejemplo, los hijos de madres analfabetas tienden a tener situación de fracaso educativo e hijos de madres profesionales tienden a tener un nivel de éxito académico más alto. La información recabada permite hacer estudios de caracterización de la población, pero no es posible modificar tal situación para lograr que los estudiantes superen barreras de aprendizaje. Hay, en cambio, otras variables sobre las que sí podemos actuar, como, por ejemplo, la manera de abordar y resolver un problema, los diálogos entre teoría y práctica, y los hábitos de lectura y de escritura.

Cuando una persona escribe tiene que hacer un ejercicio de traducción desde la oralidad hasta la escritura, empieza a revisar la sintaxis, y, así mismo, la gramática comienza a gobernar la escritura de modo distinto a como ocurre en la oralidad. Pero para descubrir con mayor certeza cuáles son las variables sobre las que puede actuarse, se requiere acudir a la investigación: si se descubren, por ejemplo, las variables que mejor explican la diferencia de niveles de comprensión de los estudiantes, estas se jerarquizan y se trabaja sobre las que más pesan en este aprendizaje y sobre aquello que puede modificarse en relativo corto plazo, es decir, sobre las prácticas que ocurren y pueden gobernarse en la universidad. Las propuestas deben ser proyectos que puedan detonar en el estudiante la pasión por el aprendizaje.

Los procedimientos, desde el Enfoque de Competencias, requieren integración y trabajo cooperativo entre estudiantes y profesores. De esa interacción depende que el estudiante quede comprometido en la búsqueda auténtica de soluciones a los problemas planteados. El profesor debe formularse estas preguntas: ¿con qué procedimientos, con qué casos de estudio y con qué intensidades podemos diseñar un currículo y unas clases que sean atractivas para los estudiantes? ¿Cuáles son los contextos que les ofrecemos a los estudiantes?

---

5 Johann Gottlieb Fichte, filósofo idealista alemán (1762-1814).

¿Cómo hacemos para que el estudiante aprenda, por ejemplo, física? Si el contexto es motivante, el estudiante suele aferrarse a la nueva dinámica. Las respuestas son: el diseño de estrategias pedagógicas apropiadas y modalidades suficientes, sin dejar a un lado los grados de libertad en los enunciados, a fin de que los agote el estudiante.

Los espacios de largo alcance que propone Hymes (1976) tienen que ver con la socialización; se socializan teorías, proyectos, aparatos formales. Los estudiantes más brillantes van a tener que socializar sus hallazgos con los otros compañeros y ayudarlos en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se propone la siguiente reflexión: la competencia del profesor está en la composición, no tanto en la interpretación; esta es apenas una modalidad entre tantas. Si nosotros hemos sido escritores de nuestras propias partituras, podemos darle riqueza al universo de las modalidades; pero si nos restringimos a ser intérpretes repetitivos y mecánicos de una o dos modalidades típicas, en ese momento, tal vez, somos instructores y no profesores.

### **Aporte crítico a cargo de la profesora Mónica María Palomino Claussen**

Con la propuesta de Hymes (1976), dejamos a un lado la oposición competencia-desempeño y nos sumergimos en la competencia vista desde la perspectiva comunicativa, donde las prácticas sociales de comunicación responden a unas reglas establecidas y a la incorporación del contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. “Así pues, esa competencia comunicativa exige la habilidad para manejar una lengua y además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas” (Rincón, 2009, p. 101).

Esta propuesta resulta pertinente, ya que sería un error pensar que el aprendizaje de los estudiantes parte siempre de comunidades y entornos

homogéneos. La variedad de puntos de vista y criterios dados por las diferentes condiciones socioculturales de los individuos, hace que el proceso de aprendizaje sea mucho más enriquecedor –en cualquier contexto–, si este se diseña apropiadamente y se gobiernan los procedimientos que deben desplegarse en las prácticas de aula para lograrlo.

Haciendo la reflexión desde la docencia, si se realiza un diagnóstico previo que ponga en evidencia las diferencias antes mencionadas y se utiliza en el diseño de estrategias de aula pertinentes a la condición inicial que encuentran los profesores, podría aumentar la posibilidad de encontrar un camino o ruta que guíe a los estudiantes hacia los propósitos que se tengan, de una manera más acertada, y buscando que se responda a los procesos particulares de la comunidad impactada.

Por otro lado, la búsqueda de una convergencia entre la teoría y la práctica (asunto de los códigos de un determinado campo) y el desarrollo de casos donde se materialice la pertinencia de los postulados teóricos, poniendo en contexto los modelos explicados, generalmente es una herramienta facilitadora que fortalece el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. La idea es acercar al aprendiz a una realidad, con algunas modalidades emblemáticas y potentes, detonadoras de otros procesos de transferencia, para que estudiantes y profesores alcancen su cometido mediante el contacto con la experiencia, anticipado desde la teoría, y más allá de ejercicios en los que se cuenta solo con lo que la memoria recuerda.

## 6. PLANTEAMIENTO DE ALGIRDAS GREIMAS

Relatoría a cargo de la profesora  
Margarita Morales Velasco

*“La grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es”.*

Hugo Zemelman (2006)

Uno de los grandes aportes de Greimas, entre muchos, es el concebir la semiótica como un trayecto, un continuo transformarse, un fluir interminable. Como bien lo dice el autor:

Concebir, entonces, la teoría semiótica bajo la forma de un recorrido consiste, desde luego, en imaginarla como un camino marcado por hitos pero, sobre todo, como un flujo coagulante del sentido, como un espesamiento continuo, a partir de la confusión original y “potencial”, para llegar, por medio de su “virtualización” y “actualización”, al estadio de la realización, pasando así de las precondiciones epistemológicas a las manifestaciones discursivas (Greimas & Fontanille, 1994, p. 12).

Desde esta perspectiva, todo estado puede ser un punto de llegada, un resultado final de una acción y/o un punto de partida. Dada la estructura transitiva del saber, dicho enfoque abre para el profesor múltiples y esperanzadoras posibilidades frente a las actuales problemáticas educativas, siempre y cuando reconozca el continuo estar-siendo del sujeto y le permita emerger como un todo vital (no solamente racional). Así, se debe rendir cuentas a una

educación que abandone la mera transmisión de conocimientos, para enseñar la alegría implícita de ser y desaparecer, de transformarse y transformar el mundo circundante en complicidad con el otro.

Lo anterior lleva implícita la acción, el acto, ese “agente que hace que algo que no es, sea; que lo que es potencial, exista” (Serrano & Jurado, 2003, p. 9). Y este, a su vez, presupone sujetos y objetos de hacer que establecen relaciones de transformación entre sí, y sujetos y objetos de estado que crean lazos de unión (desunión o aproximación); todos ellos con unas capacidades, aptitudes, habilidades y condiciones que les permiten llevar a cabo dicha acción y alcanzar una meta determinada (performancia). Según el autor, estas condiciones previas que hacen posible la acción, llevan tácitos en el sujeto tanto el saber-hacer (competencia modal cognitiva) y el poder-hacer (potestativa), como el querer-hacer (motivación modal volitiva) y el deber-hacer (deóntica). Tratándose de una competencia, se hace necesario problematizar la noción de deber.

La aceptación, por parte de Greimas (1976), del deber como motivación –según la propuesta de Rengstorf (1976)– abre mayores posibilidades. La provocación del acto que lleva a la performancia, va más allá del discurso: “la potenciación no representa un acto lingüístico puramente cognitivo, sino que es fuertemente axiológica, emocional y volitiva” (Zemelman, 2006, p. 10). Vale la pena pregun-

tarse, entonces: ¿Qué posibilidades creamos en el aula que hagan viable ese querer hacer por parte del estudiante? ¿Es posible que el síndrome de ‘*olvido semestral*’ tenga relación con esto? ¿Logramos surgimientos? ¿Alcanzamos a pasar de la promesa a la realización? ¿Nos enfocamos en lo que podemos, queremos y debemos hacer, o simplemente justificamos nuestro no actuar en las carencias y los defectos? ¿Qué debe hacer el profesor? ¿Qué debe hacer el estudiante? ¿Estamos ayudando para que ese ser humano sentado frente a nosotros pueda llegar a ser lo que auténticamente quiere ser o lo moldeamos a nuestra imagen y semejanza? ¿Solo le entregamos información?

Porque no se trata de vaciarlo de su ignorancia. Y, en este sentido, Foucault tiene mucho que decir:

Aquello hacia lo que el individuo debe de tender no es un saber convertido en el sustituto de su ignorancia, sino en un estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer. Tiene que sustituir el no-sujeto por el estatuto de sujeto definido por la plenitud de la relación de uno para consigo mismo. Tiene que constituirse en tanto que sujeto y es aquí en donde el otro tiene que intervenir (1994, p. 58).

En este orden de ideas, aparece una pregunta inevitable: siendo operadores de transformaciones, ¿qué tanto nos hemos ocupado los profesores de nosotros mismos? Si no lo hemos hecho, ¿seremos, entonces, capaces de ocuparnos de otros?

Tal vez sea el momento de dar un viraje hacia un educador contextualizado, que se piense y piense la época, que cuide de sí mismo, dispuesto a morir simbólicamente en cada clase, a educar bajo sospecha, a incentivar la capaci-

dad para desbaratar lo establecido y descubrir lo inédito, para animar al estudiante a salir al encuentro de mundos posibles. Un profesor que enseñe para la vida, que saque al sujeto del pensamiento meramente analítico y lo ubique en una búsqueda de sentido.

### **Aporte crítico a cargo de la profesora Jenny Alexandra Mosquera Varela**

Para comenzar, se hará referencia a una pregunta que plantea Ken Bain (2007) en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*: ¿Podemos aprender de los profesores tremendamente efectivos? Su respuesta es: sí, pero puede que tengamos mucho que aprender de lo que significa dar *clase con la boca cerrada* (Bain, 2007, p. 193), reconociendo que la docencia no es solo dar clases magistrales, sino cualquier cosa que podamos hacer para ayudar y animar a los estudiantes a aprender, sin causarles ningún daño de importancia. Argumenta este mismo autor que, para beneficiarse de lo que hacen los mejores profesores, debe adoptarse un modelo diferente, uno en el que la enseñanza solo tenga lugar cuando haya aprendizaje.

Enseñar desde esta concepción supone crear condiciones en las que la mayor parte de los estudiantes conseguirán convertir en realidad su aprendizaje, tal como lo manifiesta Greimas (1990): un acto realizado (es decir, un acto exitosamente terminado) es testimonio de que el sujeto de hacer ha alcanzado la competencia requerida para dicha realización. Desde este punto de vista, un profesor debe tener un sustento teórico, conocer la disciplina, tener un plan, una gran motivación y poder desplegar estrategias para poner en escena dicho plan.

El reto es grande. Un profesor debe entender mejor a sus estudiantes y los procesos del aprendizaje, con el fin de crear entornos productivos. Además, debe estar en continuo aprendizaje y reconocer que no se llega a todos los estudiantes de la misma forma en el salón de clase, y, por consiguiente, es necesario aprender sobre cada



uno de ellos, pues así la competencia demanda un compromiso social y ético.

Considerar que una buena docencia solo depende de la técnica, por lo tanto, es cometer un grave error. Se requieren profesores que ayuden a sus estudiantes a construir y utilizar su entendimiento y a emplear información para resolver problemas de una manera integral; profesores que controlen su materia, pero a su vez transmitan su entusiasmo, sientan pasión por sus clases y dejen una huella en los estudiantes.

Por otra parte, después de estudiar los planteamientos de Chomsky (1965) —quien concibe la teoría lingüística para un oyente-hablante ideal, el cual pertenece a una comunidad lingüística completamente homogénea—, de Hymes (1996) —quien plantea cuatro preguntas para definir la competencia: ¿algo es posible?, ¿algo es factible?, ¿algo es apropiado?, ¿algo es ejecutado?—, y, posteriormente, de Greimas —quien propone una

estructura para la competencia, como el querer-hacer y poder/saber-hacer que presupone el hacer, y que, a su vez, Rengstorf (1976) integra a la estructura la motivación—, se aclaran muchos aspectos de este concepto. No obstante, es necesario realizar una revisión de los significados de acto, actuación, desempeño y mediación; términos que son utilizados por los profesores en su quehacer y que deben llevar una connotación para lograr un mejor entendimiento.

## 7. DIÁLOGO ENTRE CHOMSKY, HYMES Y GREIMAS

Relatoría a cargo de la profesora  
Sonia Cadena Castillo

*“... el concepto de competencias recuerda esas nociones que, como especie de monedas corrientes, pierden su sentido o evoca esas cartas que se convierten en comodines para explicarlo todo”*

(Restrepo, Sarmiento & Ramos, 2003, p. 17).

Uno de los rasgos propios de una universidad es su capacidad para poner en duda y someter a examen aquellos discursos, concepciones o enfoques que —a fuerza de repetirse, de ser frases hechas, aliadas de discursos públicos y privados— se convierten en “referentes” que atribuyen cualidades a uno de sus compromisos misionales: la formación. Uno de esos conceptos es el de competencias, el cual parece arrastrar imaginarios y lastres semánticos que es preciso depurar (Restrepo, 2005). Este propósito ha movilizad el ejercicio riguroso, entre un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Occidente, de rastrear uno de los posibles tejidos que alrededor del concepto de competencias se ha desarrollado, específicamente a partir de los trabajos de Chomsky (1965), Hymes (1996), Greimas y Courtès (1990), y de Serrano (2003) en torno a Greimas.

El primer antecedente indagado sobre el concepto de competencia lingüística se encuentra en Chomsky (1965), cuyos estudios se orientan a demostrar la genialidad del lenguaje humano, derivada del conocimiento innato y altamente estructurado de un hablante/oyente ideal. Esta perspectiva, según la cual ya lo sabríamos todo, se tensiona con las indiscutibles evidencias de la creatividad humana para superar la programación innata y transformar el

mundo a través de la permanente construcción de nuevas ideas.

Por su parte, Hymes (1996) critica el concepto chomskiano y opta por una competencia comunicativa que va más allá del acto en potencia para producir enunciados gramaticalmente correctos, y se ancla en un saber socialmente apropiado, capaz de discernir cuándo hablar y cuándo no, sobre qué, con quién, dónde y de qué manera hacerlo. Lo anterior constituye una de las posibles fisuras que Hymes (1996) identifica en la perspectiva chomskiana, es decir, del contexto de uso, cuya relevancia resulta indiscutible en la comprensión.

Desde la perspectiva del discurso semiótico, Greimas y Courtès (1990; Serrano, 2003) introducen una doble competencia: modal y semántica. La primera, estrechamente relacionada con el cómo que antecede el hacer performancial del sujeto. Y la segunda, en un sentido amplio, recoge posibles variaciones y representaciones del saber, así como su adecuación orientada a un propósito (lo que este autor ha denominado el *programa narrativo virtual*). Con estos precedentes, Greimas y Courtès (1990; Serrano, 2003) revelan una concepción del acto como un «hacer-ser», distanciado de los actos en potencia de Chomsky (1965). Puntualizan, además, que un acto realizado (exitosa-

mente terminado) testimonia que el sujeto de hacer ha logrado la competencia para tal realización.

El panorama esbozado hasta aquí permite arriesgar un posible híbrido, respecto de aquello que es la competencia en el ámbito del hacer ser, en el cual se mueve el profesor universitario:

Una capacidad perfectible para poner en escena un saber, de manera flexible y acorde con cada situación, que requiere compromiso, dominio profundo de los códigos de un campo, las reglas de uso y las formas de explicación argumentada de aquello que se hace (Bogoya, 2013, p. 2).

Advertir que la competencia es una capacidad perfectible implica reconocer que el profesor tiene unos conocimientos, unas experiencias, unos dominios provisionales y, justamente, por ello se requiere una disposición a la flexibilidad para dudar de los propios códigos, para develar las estructuras que subyacen a las reglas, para ampliar la cobertura categorial y tener la capacidad de argumentar. Esta perspectiva reclama del profesor la posibilidad de abandonar sus propios marcos, transitar hacia otros, percibir sus restricciones y resolver –de forma novedosa– problemas en ese otro ámbito, a partir del dominio de una gramática y de algunos modos de uso.

La competencia, en tanto capacidad generadora –desencadenante de actuaciones–, tiene niveles: uno de ellos –el interpretativo– alude al conocimiento de la estructura, los códigos de un campo; el segundo, el argumentativo, agrega al saber de los códigos, el dominio de las reglas de uso; y el tercero, el propositivo, integra los anteriores con las formas de explicación.

Si nos preguntamos cuáles son los objetos de trabajo de un profesor, por ejemplo, de economía, sería preciso decir que su saber hacer comprende conocimientos del campo de la economía y de la pedagogía de este campo. No obstante, también es fundamental el conocimiento de que es un sujeto de hacer de otro sujeto de hacer (el estudiante) y

que sus saberes sobre la economía, con sus reglas de uso, son insuficientes, dado que requiere saber cómo cambia de estado ese estudiante y, por tanto, cómo comprende, para orientar el proceso de explicación razonada de las leyes de uso. Esta filigrana que se teje entre el saber, la sintaxis, la forma de mostrarla a los estudiantes y la forma de lograr que ellos la aprendan, es lo que –en últimas– hace que emerja la figura del profesor.

Este desafío de mediar en el aprendizaje se encuentra, entonces, con un escollo: lograr que tanto el profesor como el estudiante comprendan la noción de deber, más que como una imposición, como una construcción genuina. En ese giro es potente establecer la relación entre motivación y acción. Mockus afirma que: “El motivo tiene con la acción una relación de causa efecto, una relación que no es meramente factual ni causal, sino que debe ser racional” (1981, p. 14); en consecuencia, la motivación es un acto de la razón y una muestra de absoluta autonomía.

Esta concepción sobre la competencia da una idea sobre el reto que constituye para un profesor hacer parte de la comunidad universitaria; reto que, por lo que puede y debe hacer, ha sido acordado en los pactos sociales, en los proyectos pedagógicos que siempre están/deben estar sustentados en una razón colectiva (razón que él también contribuye a construir).

### **Aporte crítico a cargo del profesor Hernán Montaña Motato**

En relación con el tejido conceptual entre Chomsky, Hymes y Greimas, se he escogido la opción de reflexionar acerca de ideas que aporten a una propuesta. En calidad de antecedentes, se ubica la sintaxis interpretada a partir del discurso de los tres autores –adaptadas según nuestro entorno–, y luego se describe una reflexión orientada al diálogo colectivo y reflejada en beneficios de la comunidad académica.

Para Chomsky (1965), la competencia está constituida por: 1) un sistema de códigos disciplinares que interactúan para dar sentido a unas representaciones de orden cognitivo; 2) unas reglas de funcionamiento que operan de acuerdo con unos principios validados socialmente, definiendo así una gramática del conocimiento que se está tratando; 3) un potencial ilimitado, dispuesto a buscar aplicabilidad académica o laboral.

Para Hymes (1996), la competencia está constituida por: 1) unas reglas que interactúan con diferentes dominios, generando un cuerpo disciplinar que debe ser usado, de acuerdo con cada contexto, por los profesionales en formación; 2) unas reglas de convergencia entre los cuerpos teóricos y las posibilidades de aplicación.

Para Greimas (1990), la competencia está constituida por: 1) una estructura jerarquizada conformada por un querer-hacer o un deber-hacer, un poder-hacer o un saber-hacer; 2) un sujeto organizado que modele los saberes, en el marco de unas actividades que persiguen unos propósitos comunes.

Ubicados los ejes conceptuales de los autores, puede conjeturarse que cada autor es una condición necesaria para tener en cuenta en la materialización de algún cambio en la universidad, pero el tejido entre los tres debe ser una condición suficiente para generar un emprendimiento que tenga como objetivo el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde Chomsky (1965), se ubica el rigor de los códigos y las teorías de las disciplinas, con Hymes (1996) la planeación y rigurosidad de los procesos y procedimientos para la transmisión de conocimiento, y con Greimas (1990) la apuesta por un profesional socialmente pertinente.

De otro lado, como insumo adicional para la discusión, y teniendo como propósito la pertinencia del Enfoque de Competencias, se propone formalizar procesos que aborden definiciones y construyan otras propias acerca de objetos comunes en la formación universitaria, y que, ciertamente, en la

práctica parecen tener fronteras grises y ambiguas entre ellas. Se está haciendo alusión a las competencias profesionales, competencias académicas y competencias laborales; esta estrategia implica una revisión de la compatibilidad de las teorías de los autores con esquemas validados socialmente acerca de estos conceptos.

A manera de ejemplos:

La competencia profesional, entonces, implica el esfuerzo por la interpretación y el análisis, el contraste de hipótesis y el paso hacia la producción. La competencia es posible cada vez que el sujeto participa en un contexto, actualizando y usando los saberes aprendidos, a partir de los cuales deja ver ciertos dominios idóneos, o muestra desempeños con pertinencia (Jurado, 2009, p. 350).

El profesor Orlando Mesa, de la Universidad de Antioquia, define las competencias académicas como todo lo que un estudiante debe saber en relación con una disciplina particular y su aplicación significativa para re-crear (o crear) conocimiento desde lo adquirido. En todas las áreas, los referentes para seleccionar este saber son de tres tipos: el referente universal de la disciplina, el de la cultura regional y el referente de los intereses y motivaciones individuales.

La competencia laboral es la combinación integral de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en el conjunto de una o más funciones laborales determinadas, y en ámbitos ocupacionales propios de las instituciones (Ministerio de Educación, Ministerio de Protección Social, 2005, p. 1).

Al revisar las justificaciones de los detractores y defensores del Enfoque de Competencias, Fabio Jurado expresa:

Para los detractores, el término competencia hace parte del discurso neoliberal y del modelo económico propio de la globalización. Para quienes lo reivindican, es un enfoque que propende por el sentido de lo que se aprende según sean los contextos socio - culturales de la escuela, buscando el vínculo entre el aprendizaje escolar y la vida (2008, p. 344).

## 8. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Relatoría a cargo del profesor  
Oswaldo Rodríguez Díaz

*“La Competencia es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimiento, habilidades y actitudes. Son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento”*

(MEN, 2006, p. 12).

Hasta ahora se tienen aproximaciones a la propuesta de Chomsky (1995) desde una competencia lingüística centrada en la sintaxis y la gramática, que considera a quien maneja bien estas reglas como una persona con un buen nivel de competencia. Dell Hymes (1996) critica el planteamiento de Chomsky (1965), toda vez que este último no ha considerado el contexto, y propone tenerlo en cuenta, dado que las acciones de una persona que emite una proposición y de quien recibe la misma, pueden tener interferencia; en este caso, se hablaría de competencia más en el sentido de eficacia de la comunicación. Por lo tanto, Hymes (1996) introduce el concepto de competencia comunicativa.

- Una tercera aproximación la aporta Greimas (1990), quien, fundamentalmente, plantea un enfoque semiótico con tres grandes elementos que conjugados constituyen la competencia.
- Competencia semántica: un sujeto debe saber con profundidad los códigos de su campo de acción.
- Tensión entre querer y deber, donde el deber supedita al querer, con el ideal de que los sujetos de hacer que actúan tengan, al mismo tiempo, una vocación e inspiración

para querer aquello que hacen; no obstante, si esto no se da, se reclama la necesidad de un nivel de conciencia alrededor del deber (el deber de hacer algo). También hay que considerar al sujeto de estado que se transforma de una situación a otra.

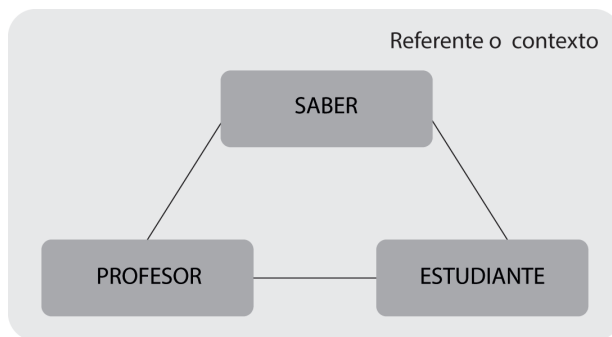
- Capacidad de hacer, en términos de poder hacer.

De acuerdo con esta tríada de enfoques, podemos aproximarnos al concepto de competencia, pero es necesario, entonces, conocer cuáles son las características o atributos de esta competencia, entendida como el modo de hacer las cosas; por lo tanto, se quiere saber cuáles son los atributos del modo de hacerlas. Antes de revisar estos atributos, es necesario justificar un diseño basado en competencia; para lo anterior, María Elena Cano (2008) aconseja partir de la sociedad del conocimiento donde estamos inmersos, sin dejar de lado la complejidad ligada al cambio acelerado del saber y la formación integral, la cual permite a las personas, enfrentarse a una sociedad incierta. Esta autora, así mismo, recoge varias definiciones de lo que se concibe como competencia, las cuales se mueven entre competencias académicas, laborales y profesionales, y rescata tres elementos que caracterizan a la misma:

1. Articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero va más allá.
2. Se vincula a rasgos de personalidad, pero se aprende.
3. Toma sentido en la acción, pero con reflexión.

Lo anterior implica cambios en lo organizativo, como también con respecto a los profesores, quienes deben modificar su quehacer para articularlo con lo que queremos que aprendan los estudiantes, y con el cómo aprenderlo y para qué aprenderlo.

Figura 1. Sistema didáctico



Fuente: concepto planteado por Chevallard y Joshua (1982).

En la Figura 1 se muestra la relación entre el saber, el profesor y el estudiante, dentro de un contexto que, en este caso, puede ser la institución. En este sentido, todos los elementos son fundamentales para considerar un Enfoque de Competencias donde el profesor debe moverse en la conjunción del conocimiento de su campo disciplinar y la pedagogía del mismo, y donde debe ser imaginado como sujeto de hacer que interactúa con estudiantes, pero también podría verse como un segundo sujeto de hacer, en relación con su actuación de docente. Se necesita saber sobre la complejidad que reviste el proceso de aprendizaje del estudiante, para ser más efectivos en la transformación de su estado; tema que corresponde a la pedagogía del campo. En cuanto al rol del profesor, es necesario definir cuál es su objeto de trabajo, distinguiéndolo del objeto del profesional.

Los profesores siguen siendo sujetos de hacer, de acuerdo con Greimas 1994, solo que ven a los estudiantes como pares capaces de transformarse por ellos mismos.

El profesor constituye el *Talón de Aquiles* del sistema educativo, dado que puede ser un líder directo (que tiene la capacidad de comunicar, pero no necesariamente de generar código) o indirecto (capacidad de generar código y no necesariamente de comunicarlo). Para Gardner (1998), el líder directo va al frente y el indirecto está detrás escribiendo el código. Tal vez, los profesores son líderes directos de los que se espera que produzcan códigos propios; si estos no son constructores de dichos códigos, entonces podrán ser intérpretes de los códigos ajenos. Por otro lado, la competencia comprende el atributo de la autonomía (en el caso del profesor, autonomía para estudiar, discutir, diseñar cursos, ofrecerlos, dar explicación a sus estudiantes). El ejercicio de la misma es un reflejo de la competencia, entendida como innovación y creatividad.

Por último, al plantear los atributos de la competencia, en el sentido del modo de hacer las cosas, deben calificarse tales modos de hacer. Así, el profesor, al tener cercanía con el estudiante, está involucrado y comprometido con el concepto de competencia, en tanto es la persona que puede transformar a quien aprende.

Al considerar el atributo de pertinencia, se hace referencia al concepto sugerido por Morin (2000), en una perspectiva eminentemente social. Un acto es pertinente cuando se tiene en cuenta al otro y a la globalidad, y cuando es reconocido de este modo por los demás. Un segundo referente es el de la pertinencia, al que alude la Unesco (2007) como una de las cinco dimensiones claves para reconocer la calidad de un sistema educativo. Las otras son: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

Otros atributos de la competencia están relacionados con:

1. Visibilidad, en el sentido de que la competencia es un acto que puede apreciarse (se ve la entrada en escena).
2. Oportunidad, entendida como una situación de congruencia, es estar en sintonía, en armonía con quien actúa y con quien cambia de estado como resultado del acto.
3. Flexibilidad, en el sentido de adecuar las soluciones a las condiciones previstas en cada situación.
4. Precisión, muy cerca de la exactitud en los diseños de cada solución, minimizando la incertidumbre.
5. Perfectibilidad, entendida como la posibilidad de un mejoramiento continuo en los actos del sujeto.
6. Integrabilidad, que implica relacionar y tener en consideración elementos de naturaleza variada.
7. Resonancia entre la teoría y la práctica, como diálogo permanente en forma de devenir.

### **Aporte crítico a cargo del profesor Holmes Hernán Sánchez Rengifo**

Ser competente en un ámbito determinado, es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él (Coll, 2007, p. 15).

El Seminario, a pesar de haber otorgado elementos de fundamentación con respecto al concepto de competencias, ha suscitado, igualmente, más interrogantes que respuestas. La siguiente pregunta centra la discusión en la temática que nos ocupa: ¿Cómo lograr que el Enfoque de Competencias sea asumido por directivos y sobre todo por profesores en su quehacer diario, pasando de un enfoque de contenidos a uno de este tipo?

No basta con establecer en documentos oficiales que los diseños macro y micro-curriculares estarán estructurados por competencias, si no se estipulan con claridad los lineamientos y las formas de trabajo que deberán acompañar este cambio, para no terminar como lo afirma Díaz Barriga (2006) en el título de su documento: *El enfoque por competencias una alternativa o un disfraz de cambio*.

¿Cómo es aquello de que la autonomía es lo más parecido a la competencia?

De acuerdo con Zabalza, “la principal innovación metodológica en los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje” (2000, p. 243).

¿Qué significa esto? Que el acto formativo se tiene que repensar y que es el estudiante quien lleva sobre sus espaldas una participación más activa dentro del proceso de formación, que implica, a su vez, un aprendizaje más autónomo en el que el rol del profesor pasa a ser el de facilitador. Esta idea no es nueva, pues se encontraba, desde 1931, en el concepto de *zona de desarrollo próximo* introducido por Vygotsky (2000); es decir, se trata de buscar un equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje.

La noción de la competencia de *aprender a aprender*, se sitúa en los modos de uso que posibilitan la autonomía del que aprende, en un mundo donde el conocimiento crece de manera exponencial; sin embargo, en la bibliografía existente no se encuentran lineamientos sobre cómo se *aprende a*



*aprender*, más allá de la llamada meta-cognición y de la motivación por aprender.

En las afirmaciones: “la conjunción entre los temas en sí y los usos da vida al concepto de competencia” y “la competencia está más cerca de los usos que de la sintaxis” (Bogoya, 2007, s. p.), se observa que, aunque la primera parece establecer un equilibrio entre temas y usos, la segunda prioriza los usos a los temas. Según lo anterior, en el desarrollo de un curso, ¿cuál debe ser la prioridad: los temas o los usos?

Los profesores vivimos a diario la tensión entre trabajar con los estudiantes, ya sea un temario que les permita apropiarse de los códigos propios de una disciplina (necesarios para el diálogo con sus pares y también fundamentales para su desempeño laboral), o bien trabajar con estos el desarrollo de competencias para potencializar su autonomía, como lo son, por solo nombrar algunas: aprender a aprender, las competencias de lectura, escritura y de pensamiento crítico, entre otras.

El profesor constituye el eslabón fundamental de un sistema educativo formal, pues funge como protagonista directo de la formación de los estudiantes, interpretando una determinada propuesta y viviendo con intensidad su convicción, su saber y su actuación con dicho saber (Bogoya, 2007, p. 8).

De otra parte, sin desconocer el papel fundamental que cumplen los profesores, Tobón parece establecer que lo institucional tiene un peso importante en la formación de competencias cuando propone:

La formación de competencias tiende con frecuencia a asumirse como un asunto de

didáctica y de capacitación de docentes, o de organización del plan de estudios. Eso es una visión simplista que escasamente tiene en cuenta los diversos aspectos interrelacionados sistemáticamente que intervienen en todo acto educativo enmarcado en lo institucional (2005, p. 13).

¿Cuál es el peso específico de la docencia en la formación de competencias y cuál es el que tiene lo institucional?

Otras preguntas:

1. ¿Cuál es el elemento clave que permite diferenciar un enfoque de contenidos de un Enfoque de Competencias?
2. ¿Cómo medir el desarrollo de competencias en los estudiantes?
3. ¿Cómo mejorar las competencias de docencia que tiene el formador de las mismas en los estudiantes?
4. ¿Qué trabajos empíricos hay que midan el impacto de un currículo desarrollado bajo el Enfoque de Competencias versus el impacto del enfoque de contenidos?

## 9. TENSIÓN ENTRE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

Relatoría a cargo de la profesora

Lucía Villamizar Herrera

La primera discusión giró en torno a la idea de triángulo didáctico. En esta estructura el saber se encuentra frente al profesor y al estudiante. En la Edad Media este era propiedad del profesor. Con la invención de la imprenta, el saber encuentra un camino de divulgación y esto hace que, en la nueva visión del triángulo, esté disponible para estudiante y profesor. Ya el estudiante puede acceder al conocimiento a través de las tecnologías de información y comunicaciones, generando una nueva dinámica en la que interactúan: saber, estudiante y profesor. En las nuevas formas pedagógicas, el quehacer del proceso educativo se centra en la construcción y el reconocimiento de dicho saber; sin embargo, es de suma importancia que el profesor dedique un tiempo al conocimiento de sus estudiantes, preguntándose: ¿Quiénes son?, ¿cuáles son sus intereses? y ¿cuál es el mundo en el que habitan? De esta forma, el docente puede poner en práctica una didáctica específica, efectiva y, sobre todo, contextualizada.

La propuesta del triángulo del saber conduce la mirada sobre los procesos didácticos, que siguen siendo un argumento permanente y muy valioso. No obstante, cuando se piensa en momentos de transmisión del conocimiento, el profesor debe ser un constructor de tal didáctica: el papel del profesor es un ejercicio permanente de creación personal, en el marco del cual demuestra su capacidad para re-crear dicho ejercicio en cada encuentro pedagógico con sus estudiantes, pues no existe un libreto predeterminado para la actividad docente; el profesor debe proponer diariamente nuevas experiencias y formas pedagógicas.

En el texto *Sobre la educación en un mundo líquido*, Bauman (2007) reflexiona sobre el papel de la educación y de los educadores en un mundo contemporáneo definido como *líquido*, es decir: cambiante, que se acomoda, que es maleable, que adquiere cualquier forma que el exterior le proponga. Este mundo implica, sobre todo para el joven, incertidumbre y maleabilidad; situación a la que dicho joven debe reacomodarse permanentemente, sin que los acontecimientos le produzcan estabilidad alguna.

Tal vez, el centro de la educación que intentamos abordar como educadores responsables no está en la educación misma, sino en el mundo al que nos vemos abocados y que como adultos nos abruma; frente a tal fenómeno, los jóvenes sienten la tentación de quedarse al margen, de no participar y de buscar falsos refugios para protegerse de un entorno cada vez más peligroso y hostil.

Bauman propone que es importante la transformación del sistema educativo para que, efectivamente, concuerde con el mundo: “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (2007, p. 43).

La pregunta por las competencias, por su sentido en la educación contemporánea, continúa siendo una reflexión permanente para que los profesores sigan pensando. La pregunta nos abre interrogantes, a la vez que plantea muchas aristas

problemáticas abiertas a la discusión y que son fundamentales para continuar el debate.

Ahora la pregunta y la reflexión se establecen con respecto a la dimensión de la eficacia, lo cual instrumentaliza peligrosamente la relación con el saber, pues podría conducir a una comunidad académica que obtiene los resultados pedidos, independientemente del modo como los logra. Para modular el concepto, conviene introducir la dimensión de eficiencia.

Los conceptos de eficacia y eficiencia devienen en una situación problemática, ya que existen agentes externos que contribuyen a que las instituciones de educación superior se encuentren frente a dos lógicas distintas a la hora de conjugar las propuestas de los profesores con las posibilidades reales de la administración. La situación puede aliviarse si las propuestas contemplan los criterios de factibilidad, pertinencia y realización efectiva.

Posteriormente, la reflexión versó alrededor del concepto de competencia y su relación con el sentido de la autonomía. La competencia era entendida en Grecia como la *Areté αρετή*. En su forma más general, para algunos sofistas la *Areté* representaba la excelencia y consistía en una capacidad para pensar, hablar y obrar con éxito. En este sentido, la competencia implica un resultado, en términos del perfeccionamiento de una actividad, que, a su vez, presupone un conocimiento adquirido con anterioridad para alcanzar efectivamente la competencia en un saber; sin embargo, cuando hablamos de competencia, de adquirir un aprendizaje, se requiere poner en juego una serie de conocimientos que se conjugan para alcanzar unos logros específicos.

Es importante reconocer que las competencias se desarrollan a través de los procesos de aprendizaje; por lo tanto, son igualmente importantes tanto el conocimiento como el profesor, los estudiantes y todos aquellos elementos que participan permanentemente en el proceso.

Por último, la sub-determinación se propone como una manera pertinente para la formación con un Enfoque de Competencias. Se pretende que el estudiante sea autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones, y para ello es necesario proponerle situaciones progresivas en dificultad, de modo que, efectivamente, vaya formándose como sujeto autónomo.

### **Aporte crítico a cargo del profesor Jaime López Osorno**

Ahí está el viejo indio rodeado de los jóvenes de la tribu. Estos elaboran flechas. Siempre hay un mal vecino. Estrenan veneno de mapaná, pues la equis quedó en vía de extinción. La rutina es simple. Desde el “hazlo como yo”, hasta el “repítelo”. El ojo experto del viejo es la última instancia del control de calidad. No se trata de una serie de operaciones. Ninguno está especializado en tallado de puntas, ni este en corte de fuselaje, ni ese en envenenamiento, ni aquel en acolillado. Todos son competentes para elaborar una flecha completa. La guerra incluye la previsión de la muerte del especializado. Se trata de una formación integral en el espacio primigenio del aprendizaje.

El triángulo del saber no se da en un espacio etéreo; es situado. Tiempo y espacio determinan pertinencia, eficiencia y eficacia. Lamentablemente, la guerra casi siempre es el contexto. Para algunos, esta es la que impulsa la tecnología: es un asunto dialéctico entre competición y cooperación. La sobrevivencia es el fin último.

Pasaron los siglos y una tribu interpretó su momento como definitivo para el resto. Su tecnología les hizo pensar en la posibilidad de un dominio preventivo sobre sus vecinos, para acabar la guerra de una vez por todas. Tanques alemanes enfrentaron la caballería polaca. El nivel de competencia teutón era evidente. Una visión de futuro tenía como base real las condiciones de un pueblo con la convicción de ser competente para poder realizar aquella posibilidad.

Solo el subdesarrollo de una competencia crucial dio al traste con el proyecto de pacificación a través de la guerra. Su nivel de conciencia planetaria era bajo y estrecho. Subestimaron lo que para ellos todavía era otro mundo, marginal, periférico, fácil objeto de sometimiento. El aprendizaje fue insuficiente, pues en una anterior ocasión les había sucedido algo parecido. Pero la *hybris* superó la *ratio*, y, en el fondo, lo que movilizaba el proceso era una sed de venganza ante la humillación.

Cuando Husserl (1982) definió la conciencia como un flujo de vivencias intencionales, pensaba en el devenir de Heráclito. Así, aseguraba la temporalidad y, en paralelo, superaba la contraposición filosófica entre objetividad y subjetividad (o entre realismo e idealismo). Lo absoluto se relativizaba. Luego Heidegger (1996) critica la posición de Husserl hasta llegar a definir el tiempo ya no como una cualidad de la conciencia, sino como el fundamento mismo del ser. El significado del ser debe determinarse ahora desde el horizonte del tiempo. El ser mismo es el tiempo. La temporalidad es la determinación esencial de la conciencia, su historicidad, la historicidad del ser-ahí, pues ya no se trata de una conciencia absoluta, desligada y naturalmente libre, sino constituida por su facticidad esencial. Es solo desde su situación, desde su finitud, desde su condición de ser “arrojado” en el mundo, desde su pasado y desde la tradición, como el humano podrá proyectarse, realizándose desde el comprender. Comprender, entonces, es conocer con solvencia las propias posibilidades del poder ser, porque la historicidad del hombre consiste en su recuerdo y su esperanza. Es una competencia para actualizar el pasado (no desde su motivación e interés subjetivos) por su inserción en un colegiado con tradiciones que determinan el presente.

En este orden de ideas, el mundo líquido de hoy, es el mismo devenir de Heráclito. Y no es competente solo quien sabe nadar, pues lo es también quien acuerda con otros tomar un rumbo decidido en la lógica dialógica desde la conciencia de un destino común de la especie. La autonomía se torna en interdependencia. La competencia pri-

mordial nace de una interpretación del momento histórico, para plantear el cambio del curso del río, ya que el destino que nos arrojó el entender la educación como la reproducción de la lógica del hámster rotando en su noria, no es otro que la desaparición de la especie.

Ni la autonomía ni la heteronomía extremas existen. Somos históricamente interdependientes. La libertad no es más que la longitud de la cadena que nos religa al otro, al mundo, al planeta. La incompreensión de esta realidad histórica ha producido la arrogancia de la conciencia del fenómeno humano sobre sus condiciones de tiempo y espacio. Su máxima competencia es la desconfianza en el otro, solo resuelta en el espionaje de sus acciones, en el simulacro del acuerdo sobre la mesa, mientras crecen bajo ella altos niveles de competición por someter al débil.

Desde la Escuela Crítica de Frankfurt, en todas sus vertientes, nos llega el mensaje sincrético de las teorías de Husserl, Heidegger y Gadamer – en palabras de Habermas–, bajo el concepto del mundo de la vida como el conjunto de saberes intuitivos e implícitos acerca del sobrevivir y el convivir; saberes prácticos acerca del mundo objetivo, lo subjetivo y lo social, en una integración holística. El mundo de la vida es el horizonte y contexto desde el cual experimentamos el mundo de los fenómenos, y desde donde la conciencia individual se dirige a las cosas mismas. Este es prerequisite y contexto para la conciencia del mundo. Pero, de la misma manera en que el mundo de la vida se configura como un lenguaje, así mismo la comprensión del mundo fenoménico se produce desde una conciencia esencialmente comunicativa.

La enseñanza y el aprendizaje son por naturaleza acciones comunicativas (o estarían comprometidos a serlo de manera eminente por su carácter formativo), siempre y cuando se cumplan los requisitos de pertinencia, eficiencia y eficacia en orden a los fines concertados en nombre de la conciencia solidaria del destino de extinción de la especie y el planeta.

El viejo indio murió, y la religación de su pueblo con la *Pachamama* no sobrevivió al holocausto que el hombre blanco celebró en nombre de su interés de dominio y explotación. La gran competencia del hombre blanco es el sometimiento de la naturaleza y el planeta. Su gran incompetencia fue haber potenciado con su alta tecnología el taller de flechas, a fin de producir las armas “competentes” para su propia destrucción: un sistema de vida edificado sobre la esclavización del otro; un medio social basado en la desconfianza y la astucia, que, unido a la viveza por lograr niveles de bienestar que insultan al hedonismo auténtico, tejen la complejidad contemporánea que atemoriza a nuestros jóvenes y les inhibe su capacidad natural y orgánica de cuestionar la vida. Solo deciden la noria para su ejercicio profesional, y eso si la encuentran.

La educación, desde la Escuela Crítica, ha de ser un proceso de acción comunicativa construido desde la lógica dialógica, desde una formación de la competencia primordial de interpretación histórica y crítica que aúne el régimen de la explicación y de la comprensión, y desde la conciencia compartida de solidaridad planetaria. La transformación como horizonte de la formación, consiste ahora en cambiar el propósito de la conquista del espacio exterior, a la conquista del espacio interior, emancipándose del paradigma de la educación para el éxito, asumiendo así el de la formación para afrontar con éxito el fracaso de la especie humana.

La universidad debe dejar de ser una máquina dispensadora de saberes que sigan alimentado la máquina depredadora, para tornarse en una institución con voz propia, con peso político, capaz de orientar la competencia interpretativa primordial. La neutralidad no existe. Hay que tomar partido por el planeta. Solo así tendrá sentido llamarla *alma mater*.

## 10. MARCO TEÓRICO DEL PROGRAMA PISA

**Relatoría a cargo de la profesora  
Mónica María Palomino Claussen**

En el documento “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe”, la Unesco propone:

(...) una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura (2008, p. 6).

Se menciona, además, que la educación es un proceso que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación de los valores:

Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de funcionar y ‘funcionar adecuadamente’ en ella (2008, p. 7).

La Orealc/Unesco plantea un concepto de calidad en la educación conformado por cinco dimensiones esenciales: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar, de una manera más acertada, la evaluación de la misma (Unesco, 2008, p. 2). En cuanto a la relevancia, debe tenerse presente que lo relevante puede cambiar y, por tanto, para acercarse a la objetividad es importante realizar construcciones colectivas que den lugar a la intersubjetividad, donde participe la comunidad de profesores y estos conquisten las expectativas de los estudiantes.

En esta búsqueda constante de orientar las políticas de educación hacia estrategias acertadas –a partir de resultados de aprendizaje–, encontramos programas como PISA, un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), cuyo objetivo es evaluar las competencias que han logrado desarrollar los estudiantes cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria (hacia los 15 años de edad). Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación possecundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la misma está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio. Este tipo de exámenes estándar son presentados, de manera voluntaria, por los países interesados en participar. Se brinda, de este modo, información valiosa para la toma de decisiones en materia de política

educativa pública a quienes acceden a evaluar los aprendizajes bajo sus parámetros.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años y examinan el rendimiento de estudiantes en áreas temáticas clave y estudian, igualmente, una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las evaluaciones realizadas en PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa llevó a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y, próximamente, en el 2015 (ciencias).

En este proceso participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas, en función de su edad y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de estudiantes han sido evaluados hasta ahora. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas.

En los medios de comunicación se menciona que los estudiantes con los mejores desempeños son los asiáticos, entre ellos los de Shanghái, Singapur, Hong Kong, Taipéi y Corea. Entre los países latinoamericanos, el mejor ubicado es Chile, en el puesto 51, con 423 puntos en matemáticas —por debajo de la media fijada por PISA de 494 puntos—, 441 en lectura y 445

en ciencias. El último país de la lista y del grupo de América Latina es Perú. Colombia obtuvo 376 puntos en matemáticas, 403 en lenguaje y 399 en ciencia; en contraste con el 2009, cuando logró 381 puntos en matemáticas, 402 en ciencias y 413 en lectura<sup>6</sup>. La ministra María Fernanda Campo, mencionó que estos malos resultados se debían a la falta de preparación de los profesores y estos, a su vez, sostienen que dichos resultados son la consecuencia de las fallas en las políticas de educación, la falta de padres que guíen en temas de valores a sus hijos y el mal diseño de los microcurrículos en las instituciones de educación. Los estudiantes responden a estas estadísticas diciendo que por culpa de la falta de pagos a los maestros, estos deben dejar de dar muchas clases por estar en paro; sin embargo, admiten que es responsabilidad de cada estudiante dar lo mejor de sí en cada materia.

### **Aporte crítico a cargo de la profesora María Carolina Roza Chaves**

PISA (Programme for International Student Assessment de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE) es un estudio comparativo e internacional del rendimiento de estudiantes de 15 años a nivel internacional, convocado a partir del año 2000. Este programa evalúa los conocimientos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y la capacidad que demuestran los estudiantes al tomar un enunciado y aplicar sus conocimientos para hallar una solución a problemas localizados en diferentes situaciones, utilizando la fundamentación teórica obtenida en su formación. Este enfoque está ajustado al concepto de formación por competencias, indicando así que la educación en el mundo debe estar encaminada a la preparación y capacitación en definir lo que una persona puede

<sup>6</sup> Esta información se puede consultar en: [http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/colombia-se-raja-en-pruebas-pisa\\_13248995-4](http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/colombia-se-raja-en-pruebas-pisa_13248995-4) (consultado 4/12/13).

hacer con la caja de herramientas obtenida en su formación, más que con un cúmulo de conocimientos memorísticos que, ante cualquier variación en la realidad, invalidan la ruta o procedimiento aprendido previamente.

PISA evalúa y extrapola resultados de la educación a nivel nacional, caracterizando la educación en todo el país. Esto permite mostrar semejanzas y diferencias en el sistema educativo de diferentes países del mundo, eligiendo un grupo de referencia con variables del entorno semejantes. El sistema de educación se evalúa como un todo, a partir de los resultados que obtienen los estudiantes en estas pruebas, y de la indagación sobre las características de la población y agentes involucrados en dicho sistema. Así, se plantea una visión interesante acerca del sistema educativo que se sigue en el mundo, puesto que no todos los países enfrentan las mismas condiciones de calidad de vida (en el caso de los estudiantes aptos para presentar esta evaluación). Las diferencias en los contextos y en los proyectos educativos explican las variaciones en los resultados encontrados.

Nace, entonces, una inquietud acerca de los objetivos de la evaluación y los resultados que se emiten, en la medida en que resulta necesario identificar grupos de países con características y condiciones similares, a fin de establecer muestras que permitan un análisis consecuente con la caracterización del grupo y, posteriormente, un mapeo de grupos para establecer en qué situación está un determinado país frente al resto del mundo. Reconocer las ventajas y deficiencias locales facilita la identificación de los objetivos que podemos trazar en el sistema educativo colombiano, con el ánimo de mejorar la calidad de la educación en nuestro sistema y obtener así resultados de aprendizaje más destacados.

El jefe de la Dirección de Educación de la OCDE y coordinador general de PISA, Andreas Schleicher, en una visita realizada a Colombia, expresó que el bajo rendimiento mostrado por nues-

tro país está influenciado por los antecedentes económicos que los estudiantes enfrentan. Nuestro sistema puede compararse con la mayoría de otros países suramericanos, pero existe una gran diferencia con los países desarrollados que hacen parte del estudio. Algunos de los resultados encontrados en la página de la OECD indican que, en términos generales, las niñas son mejores en lectura que los niños; sin embargo, los niños son mejores en matemáticas, y, al evaluar los resultados en ciencias, se advierte que no hay diferencias entre sexos.

Es importante tener en cuenta que al compararnos con países cuya educación se encuentra al mismo nivel que la educación nacional, no tendremos claridad sobre la meta donde quisiéramos estar, y, en ese sentido, definir un plan con el mismo parámetro sería girar sobre los mismos resultados. Deben procurarse comparaciones con países cuyos sistemas de educación constituyen un logro por alcanzar para Colombia y así poder evidenciar mejoramiento en nuestro sistema educativo.



## 11. MARCO TEÓRICO DE LOS PROGRAMAS DE LA UAO

Relatoría a cargo de la profesora  
Angélica María Bejarano Medina

El ejercicio de análisis y reflexión en torno a las fuentes originales sobre el concepto de competencia, permitió a los participantes del Seminario ampliar la comprensión del sentido y el valor que el desarrollo de las mismas representa para las actuaciones calificadas de los estudiantes en el mundo de hoy, a la vez que facilitó el reconocimiento de las implicaciones que, en términos de práctica pedagógica calificada, tiene para los maestros la incorporación consciente y consistente del desarrollo de competencias en los procesos formativos de los futuros profesionales autónomos.

El hecho de que el Proyecto Educativo Institucional de la UAO orienta y define el marco teórico con respecto a los fines, formas y posibilidades para los programas académicos, y en relación con la acción formativa, permitió rastrear evidencias en el PEI del interés y/o el compromiso institucional con el desarrollo de competencias como elemento clave para la formación en nuestra Universidad.

Una vez se anuncia que no se trata de forzar la revisión esperando encontrar formulaciones explícitas, el ejercicio de búsqueda se enfocó en identificar afirmaciones en el PEI, a partir de las cuales sería posible detectar la influencia o la cercanía con las propuestas de Chomsky, Hymes y

Greimas sobre competencias. Dos preguntas orientaron la búsqueda de tales evidencias:

1. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, ¿en la UAO formamos en competencias?

¿Puede afirmarse que el PEI tiene como trasfondo o como inspiración la formación en competencias?

Atendiendo a los subtítulos del PEI<sup>7</sup>, la búsqueda se centró en cuatro artículos, a saber: el primero, el cuarto, el decimoquinto y decimoséptimo.

En el Artículo 1° se encuentra que desde el inicio se reconoce al PEI como resultado del “trabajo colaborativo desarrollado por varios grupos académicos” (UAO, 2011, p. 1), como fruto de la construcción compartida y participativa de diversos actores; razón por la cual debe asumirse como un valioso acuerdo de voluntades, pues se entiende que “aglutina los propósitos y la toma de postura de la comunidad en su conjunto, respecto de la sociedad, la cultura, la educación, la formación integral” (UAO, 2011, p. 1). Desde estas afirmaciones, puede entenderse la invitación clara a acoger el Enfoque de Competencias, declarado como un acuerdo intersubjetivo logrado por la *comunidad formadora*, que decide optar, voluntariamente, por

---

7 Ver: PEI de la UAO. Resolución 438 de 2011 del Consejo Superior.

el horizonte de sentido propuesto institucionalmente desde el mandato misional, en el convencimiento de que este implica avanzar hacia la perfectibilidad como límite de la actividad formativa. Desde este convencimiento, igualmente, puede intuirse la influencia de Hymes (1996), para quien asumir un enfoque de desarrollo de competencias supone emprender un camino de perfectibilidad, en tanto se entiende que se trata de convocar a los sujetos a pensar y a actuar en función de su perfeccionamiento mediante el desarrollo de su potencial.

Avanzando en el mismo Artículo 1º, se evidencia la afirmación de un modelo definido, si se quiere de una gramática, en el que se establece, además de la pluralidad de saberes, conocimientos y aprendizajes, un mandato claro de respeto a la diversidad como elemento importante en una acción formativa que procure la construcción de un espacio para la creatividad. La lectura detenida del aparte mencionado del Artículo 1º, permite asociar, desde la pluralidad de saberes y el aprendizaje, la influencia de Greimas (1990) en el reconocimiento de la modulación de la competencia, de cara a la creatividad y la innovación —desde las gramáticas generativas de Chomsky (1965) que cada programa académico desarrolló—, con el fin de promover la *transformación del estado de un sujeto de estado*.

Alcanzar la mencionada transformación es posible, ciertamente, cuando se toma en cuenta la invitación precisa de Hymes (1996) de adecuar cada mandato al contexto real, lo cual implica que cada programa académico se ocupe, de manera libre y responsable, de diseñar, desarrollar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas variadas, teniendo el cuidado de actuar en concordancia con el modelo propuesto y evidenciar el compromiso con la calidad; esto, a la par que se transfiere al estudiante, de manera paulatina y consciente, la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Sin lugar a dudas, en las tres últimas afirmaciones puede reconocerse la influencia del Enfoque de Competencias, más precisamente en el compromiso de pasar la responsabilidad

del aprendizaje al estudiante, puesto que este, sin desconocer la potente influencia del profesor, no es un proceso ni de sujeción ni automático, por cuanto la motivación genuina y autónoma del estudiante cobra especial importancia para que él mismo, empleando su propio entendimiento, logre transformar su estado inicial.

La declaración de principios axiológicos (corporatividad, autonomía, universalidad, integridad, excelencia, creatividad y pertinencia) y de valores (eticidad, pluralismo, responsabilidad, tolerancia, pertenencia, y honestidad) declarados en el Artículo 4º, como elementos distintivos y rectores del proyecto formativo de la UAO, muestra la influencia del Enfoque de Competencias, específicamente, porque el desarrollo de las mismas no se da en el vacío; el terreno está abonado desde la vivencia y la experiencia axiológica del sujeto en *el mundo de la vida*. Por otra parte, desde la comprensión propuesta para la autonomía y la creatividad, es posible identificar a Greimas (1990) desde el lugar que ocupa la construcción de autonomía en el sujeto y las manifestaciones de creatividad, dado que en ellas se da cuenta de la actividad de un sujeto actante que se transforma, que cambia de estado de manera consciente. Con respecto a la universalidad, se intuye, de la mano de Chomsky (1965), la existencia de unas gramáticas y códigos que confieren a los diferentes saberes la validez requerida en cualquier parte del mundo. A su vez, desde el ámbito de los valores, el esfuerzo se encamina a que los estudiantes asuman la importancia de la honestidad, el reconocimiento y el respeto de las diferencias y los derechos propios y del otro, en la totalidad de las actuaciones.

Pasando luego al Artículo 15º, desde la consideración de una filosofía institucional propia, se entiende que hay un contexto para la actuación, en el que el diálogo y el devenir constante entre la teoría y la práctica reflejan la resonancia del Enfoque de Competencias en la aplicación de los códigos de un determinado campo.

A su vez, la influencia del Enfoque de Competencias es explícita en la mención de los componentes afectivo, crítico y creativo; elementos indispensables en la acción pedagógica del formador, como resultado de la invitación a construir ambientes de confianza y concordia que dispongan el terreno para el aprendizaje, mediante la inclusión de metodologías eficientes y efectivas en los propósitos de formación. El elemento crítico se conecta con el enfoque, en tanto el desarrollo de competencias por parte del sujeto, con miras a la transformación del entorno, pasa por el análisis crítico y reflexivo sobre el mundo, sobre el contexto y, por supuesto, sobre uno mismo como sujeto en transformación, incluyendo siempre elementos creativos desde los cuales se insiste en el compromiso con la implementación de modelos y rutas innovadoras, aprovechando las diferentes formas de conocimiento y de saberes aprendidos.

En relación con el Artículo 17°, se reconoce explícitamente la impronta del Enfoque de Competencias, que pretende incidir de manera positiva en la sociedad, apuntando a la transformación de la misma, en términos de justicia y equidad, a través del ejercicio comprometido como ciudadanos y profesionales conscientes de la condición de sujetos de hacer, capaces de proponer, crear e innovar, en la actividad permanente que los lleve a transformarse en otro *sujeto de hacer*. Los logros en este camino de transformación implican necesariamente un nivel de complejidad que vale la pena explorar, dado el infinito número de posibles desempeños y actuaciones que los sujetos podrían realizar.

Finalmente, el sendero de revisión adelantado aporta elementos valiosos para formular y comprender la importancia de la pregunta que indaga por la eficacia de los marcos teóricos en los que se sustentan los programas académicos de la UAO, en consonancia con el proyecto formativo y el desarrollo de competencias expresada en él. Sin desconocer que el esfuerzo por alcanzar las metas es constante y consistente, los resultados obtenidos por un número considerable de estudiantes en las pruebas de competencias genéricas Saber Pro,

convierten el mandato por la evaluación y la autoevaluación permanentes en un imperativo para todos, desde el convencimiento de que es, a través de la acción transformadora sobre sí mismos y sobre el contexto social crítico que realizan los profesionales egresados de la Autónoma, como, en efecto, puede afirmarse que el proyecto formativo de la UAO, expresado en el PEI y en los PAD, se logra en un alto porcentaje.

### **Aporte crítico a cargo del profesor Jaime López Osorno**

Las religiones de libro fundamentan sus creencias en un texto que se señala como revelado por una supranaturaleza, capaz de conocer la verdad, a diferencia de la naturaleza humana. La verdad es transmitida así como pauta de comportamiento, según la indiscutible voluntad de los dioses. El sentido extremo del poder de la palabra revelada fue expresado por la patrística católica con la expresión latina *ex opere operato*, según la cual, el cumplimiento de la palabra divina se impone por encima de las acciones humanas, con su contundente poder salvador de una naturaleza humana caída. Por fortuna, en el seno mismo de las religiones de libro, aparecieron las voces sensatas que consideraron que, como toda representación al alcance de los hombres, aun la palabra divina requería ser interpretada. Pero a la libre interpretación se interpuso, por tradición impuesta o convenida, una competencia exclusiva de determinada casta o institución consagrada para tal fin.

Sociedades caracterizadas por un deslinde entre las estructuras de poder religioso y poder político conquistado por la fuerza, alcanzaron a fundamentar el comportamiento en la estipulación de normas que, a manera de código de la sociedad, determinan de forma heterónoma las interacciones de sus miembros, fundamentando la pertenencia o no al grupo que se constituye a partir de la adhesión al cumplimiento de los textos regulatorios. Las instituciones contemporáneas, en atención al rasgo de secularización con que irrumpe la modernidad en la historia occidental,

tienden a fundamentar sus comportamientos en representaciones de tipo textual en las que definen su naturaleza, fines y métodos. A diferencia del origen teológico o político de los códigos de la antigüedad, las normas devienen, en el mejor de los casos, del acuerdo de voluntades, sometiendo esto a algún referéndum popular.

En un ámbito similar, la adopción, por parte de las instituciones educativas, de un documento que fundamente filosófica, social y pedagógicamente sus actuaciones, responde a los lineamientos que un Estado de Derecho promulga en orden a regular la función delegada a la educación. En el caso de la UAO, la versión actual de su Proyecto Educativo Institucional surge como fruto de una iniciativa (promovida por la Vicerrectoría Académica) tendiente a aunar, actualizar y compendiar en una representación textual, todas aquellas otras declaraciones que en torno a su origen, a su desarrollo histórico, sus modos de entenderse a sí misma y su actuación, sus intenciones y pretensiones, han ido coleccionándose como base para la construcción de una memoria colectiva. El proceso se inicia con el nombramiento, por parte de una instancia directiva de la UAO, de una comisión integrada por personas que, a juicio de quienes detentaban la autoridad en su momento, poseían las competencias requeridas para producir un documento con las características necesarias para representar en él: la retrospectiva, perspectiva y la prospectiva de una institución en continuo trance -desde su fundación- hacia la conversión -desde una agregación de intereses particulares- en una corporación de intereses comunes.

Con una prosaica idea de que la participación de los miembros de una corporación consiste en propiciar una opinión respecto a temas propuestos, reservando su legitimación a las instancias institucionales de poder decisorio, al menos diez versiones del documento fueron revisadas por los miembros de los diferentes *órganos de gobierno* (expresión con que la UAO designa a los diversos consejos de diferente nivel con que los estatutos institucionales prevén el ejercicio de la opinión y

recomendación a los directivas). La últimas versiones fueron precedidas de sesiones del Consejo Académico de la UAO, llevadas a cabo en medio de desordenados debates protagonizados por voces salidas desde las más disímiles posturas, que iban desde la negación de la necesidad de un PEI para la UAO, hasta las más compulsivas posiciones de urgencia por dotar a la Universidad de una serie de declaraciones o principios que, a manera de imperativos, señalaran los criterios para la actuación institucional, en cumplimiento de su misión y ampliación de su visión.

Tras los más intrincados malabares conceptuales, la comisión final designada por el Rector para finiquitar la tarea (desarrollada durante cerca de cuatro años de elaboración), logra consolidar un texto en el que convergen las líneas de reflexión y acción deseables en un horizonte futuro mediano, en atención al panorama contemporáneo sobre el papel de la Universidad en la formación de las personas en la sociedad posmoderna, dentro de la compleja interpretación de la diversidad cultural del mundo actual. El mismo PEI, al referirse a las universidades, las reconoce como:

(...) patrimonio cultural de cada país, (que) participan de la función educativa del Estado y, en virtud de su organización y de sus formas de desempeño, se constituyen en matrices culturales activas que proponen y desarrollan criterios formativos, concepciones y procesos pedagógicos y didácticos, en los que se define su accionar educativo en torno a las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social (UAO, 2011, p. 9).

La formulación del PEI de la UAO es la representación de un discurso escrito en el que sus dimensiones sintácticas y semánticas apenas alcanzan para la comprensión de un reducido grupo de académicos competentes para su lectura profunda. El agravante del caso es la ineludible dimensión pragmática que debe poseer, para pasar de la representación a la acción y viceversa, dentro de una dinámica institucional que garantice procesos de acción-reflexión continuos, desde una conciencia crítica que evalúe constantemente sus desempeños a todo nivel. A diferencia de las religiones de libro, el PEI no es una palabra que actúe *ex opere operato*. Es preciso entenderlo como un texto que motiva, induce y guía la acción institucional. Su sola denominación como proyecto expresa su carácter de realidad inacabada, de un simple trazo especulativo de algo que aún no es, pero puede ser. Su realización depende de la capacidad institucional de organizar las energías individuales de sus miembros, en cuerpos colegiados debidamente formados y comprometidos con la actuación sinérgica, mediante la instauración de procesos comunicativos que superen la sola transmisión del texto.

La comunicación humana es en sus orígenes—según Martín Serrano (2009), un recurso que desarrollan los homínidos, para adaptarse a su desadaptada condición en el mundo natural. Y a hasta hace muy poco, así ha seguido funcionando. En la hominización se tiene a la vista de qué manera el organismo y los comportamientos del hombre moderno, adquieren la impronta de su condición comunicante. (Además) interviene en la humanización, que es la creación de sociedades reguladas por las normas, creencias y valores (Serrano, 2009, p. 166).

Siguiendo al mismo Serrano (2009), la acción comunicativa deviene en la puesta en escena de la competencia práxica en al menos cuatro líneas de actuación de cada miembro de la comunidad universitaria:

1. La adquisición del control expresivo de los sujetos, para desarrollar una competencia que permita comunicar sus estados, venciendo la irritabilidad de la *hybris* implicada.
2. La adquisición de la referencia objetual, para desarrollar su comprensión del entorno, en tanto identifique los objetos que le determinan, en paralelo al desarrollo de su sentido de pertenencia a sí mismo y al grupo.
3. Adquisición de la capacidad de reconocimiento de la alteridad, para descubrir su *yoidad* en relación con los otros, a través de las normas y el juego de las interacciones.
4. Adquisición de la capacidad de referencia a la situación, para ubicarse en términos de posición (estatus), funciones (roles) y acciones (desempeños).

Mientras los implicados a todo nivel institucional emergen en estos cuatro trances, la vida universitaria tendrá que activar sus matrices culturales internas, identificadas como el mismo PEI lo afirma:

La construcción de la comunidad universitaria, ha de plantearse como respuesta a la natural tensión individuo-colectivo social, cuyo equilibrio se establece con la búsqueda de la individualidad a través de la colegialidad y viceversa. Desde esta perspectiva la meta ha sido, es y será siendo la integración de comunidad formadora universitaria en torno a su misión. La estrategia general

para este propósito consiste en el ofrecimiento de formas múltiples de encuentro, presenciales y virtuales entre los miembros de la comunidad universitaria, para posibilitar el contacto, hacia el establecimiento de la interacción que genere el intercambio dialogal de visiones y opciones de acción. Dicha estrategia ha de conducir a la conexión de los actores de los diferentes estamentos, estableciendo marcos de relaciones estables que lleven a la creación de los vínculos necesarios para comprometerse en acciones conjuntas en beneficio de la propia comunidad universitaria y su entorno social (UAO, 2011, Art. 7°).

Contrastar, de forma tajante, fragmentos de un texto indicativo como el PEI con los resultados de nuestros estudiantes en las pruebas Saber Pro, sin considerar las circunstancias de modo, tiempo y lugar que nuestro contexto institucional impone, es desconocer el estado de aprendizaje en el cual se halla una Institución que, como la nuestra, apenas si se apercibe de las implicaciones del renovado texto fundacional. Estamos en pleno aprendizaje para lograr llevar el PEI, a través de un salto espectacular y riesgoso, al aula de puertas para adentro: lugar y momento de verdad donde se legitima o no la institución misma. Median en dicho salto, los proyectos educativos de cada programa, los planes de acción de cada departamento y la gestión de las decanaturas.

Apenas atinamos a diseñar nuestras estrategias de capacitación, sensibilización y concienciación entre los actores de los múltiples procesos académico-administrativos, explorando alternativas. Si bien nos precede una acreditación institucional afortunada, la interpretamos como un buen su-

ceso motivado por la benevolente interpretación de nuestros pares académicos visitantes, ante la muestra esmerada de nuestros esfuerzos por alcanzar la coherencia en las actuaciones institucionales. Ni siquiera el resto de documentos institucionales, tales como estatutos y reglamentos, han sido revisados a la luz del nuevo PEI.

Quienes de alguna forma hemos intervenido en los procesos posteriores al PEI, en orden a implementar sus principios en renovadas prácticas pedagógicas, entendemos las limitaciones institucionales, sobre todo en materia de la escasa formación actualizada de las directivas en asuntos pedagógicos. Entendemos la natural resistencia al cambio entre algunos profesores. Así mismo, entendemos el déficit del capital cultural con el que llegan nuestros estudiantes, seleccionados únicamente por el tamiz de sus posibilidades económicas. La única razón para detentar un cierto optimismo frente al futuro, es la inminente renovación de los cuadros directivos y de profesores, en razón a la caducidad humana que determina los tiempos de la historia en cifras y en indicadores biológicos.

Los procesos intersubjetivos, aunque están mediados por normas, como aquellos que comportan la simiente del cambio, no se decretan simplemente con el colofón típico del “comuníquese y cúmplase”, sino que es preciso agregar, como la tradición mockusiana lo recomendó: “Comuníquese, pedagógicese y cúmplase”. Por lo anterior, y a diferencia de las religiones de libro, el texto PEI representa una referencia obligada para fundamentar conceptualmente los planes de desarrollo institucional, pues el poder de la palabra no llega al nivel del *ex opere operato*: solo las acciones coherentes que confirmen el ánimo de búsqueda del cumplimiento de la misión, validan o no el discurso fundante. En categorías existenciales, la Universidad se realiza, concretamente, en el conjunto de prácticas pedagógicas en las que, a manera de interacciones comunicativas entre sus miembros, estos asumen -como entienden- los roles correspondientes a los diversos estamentos en que se configura.

## 12. CONCLUSIONES

Como resultado del seminario de profesores, se presentan las siguientes conclusiones:

1. El origen y evolución del concepto de competencia, como una capacidad innata de las personas para desarrollarse mediante el uso del lenguaje, es un postulado indiscutible de Chomsky (1965). Hymes (1996) complementa el concepto afirmando que no es suficiente contar con capacidades innatas: la competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para este). Por su parte, Greimas (1990) reconoce la importancia de la sintaxis (conocimiento) y la semántica (interpretación), e incluye el concepto de uso como un acto realizado, es decir, un acto exitosamente terminado. El aporte de estos pensadores al ejercicio de la docencia, permite reconocer que el estudiante, en tanto individuo que aprende, es una persona que tiene la capacidad para conocer, producir infinidad de alternativas de solución y aplicar sus conceptos en diferentes contextos.

Estudiar los tres autores facilitó la tarea de tener un referente válido para incorporar cambios en el ejercicio de los profesores, mediante el uso del Enfoque de Competencias: desarrollando en la ejecución de la clase el dominio de unos contenidos, la argumentación, la contextualización y la aplicación en diferentes contextos. El Seminario permitió capacitar e interiorizar, en un grupo de profesores, una reflexión que gravitó en torno a una identidad iluminada por el rigor teórico de los tres autores estudiados.

2. Dado el énfasis de Hymes (1996) en la actuación y la habilidad para el uso, más que en la definición misma de la competencia, y dado el énfasis de Greimas (1990) en la Semiótica Discursiva de diferenciar el *acto* (lo que antes no era, que ahora es) del *desempeño* (indicador de las cualidades del acto), se encuentra revelador —para el ejercicio profesional del profesor— trabajar el concepto de competencia desde esta nueva perspectiva, donde la competencia es sinónimo de autonomía (con sabiduría) y la motivación cobra un valor especial, a la vez que el estudiante se convierte en un sujeto de hacer que transforma el estado de objetos o de otros sujetos. Se reconocen los actos de la manipulación y transformación de un estado de ignorancia a un estado de sabiduría (de la ignorancia a la des-ignorancia), donde se trabaja con el saber (saber hacer - poder hacer) y con la voluntad de la motivación (querer hacer - deber hacer).
3. La posibilidad de ver el trasfondo teórico y filosófico del concepto de competencias abre para el profesor un panorama amplio y diverso, a partir del cual se obliga a emitir conceptos y juicios analíticos que den cuenta del marco de análisis que soporta su postura ideológica. Si bien lo descrito debería ser el comportamiento habitual de un profesor, también es cierto que frente al tema de competencias se presentan ciertas ligerezas que van en contravía del deber ser. La coherencia entre lo expuesto en el Seminario y el trabajo de lectura que fue complejizando los niveles de comprensión y extrapolación hacia la realidad de los am-

bientes social y académico, se convirtieron en un reto para todos los presentes en este espacio, dado que la aplicación de una temática tan compleja como las competencias exigió plena comprensión y conciencia del trabajo realizado.

Identificar el pensamiento de Chomsky, Hymes o Greimas en los planeamientos cotidianos de aula, debe llevar al profesor a vibrar energéticamente en dimensiones diferentes y más elevadas, frente a la orientación del trabajo académico. Es necesario que la reflexión y el aprendizaje continúen, en un siguiente nivel, examinando los resultados de la aplicación del concepto de competencias en diversas disciplinas y con diversos niveles de curso.

4. La competencia como capacidad perfectible, parte de reconocer al estudiante y a nosotros mismos como seres en eterno nacimiento, aptos para ser y no ser al mismo tiempo. El descubrimiento del estar siendo del sujeto implica su rescate de la fragmentación de la que ha sido víctima, permitiéndole emerger como un todo vital (no un todo racional) ante quien debe dar cuenta de una educación que abandone la mera transmisión de conocimientos, para enseñar la alegría implícita de ser y desaparecer, de transformarse y transformar el mundo circundante en complicidad con el otro. El compromiso del profesor es recibir al estudiante (sin juzgar su estado académico) y entregarlo de otra forma, animándolo en lo que puede alcanzar, independientemente de su punto de partida. La clase es un acto (aquello que no era y empieza a ser) donde emergen modalidades. Es labor del profesor gobernar dicho surgimiento, abriendo espacio a mundos posibles, sin cortar el vuelo del estudiante.

Para trabajar bajo el Enfoque de Competencias, resulta necesario, en primer lugar, problematizar la noción de deber, pues este reclama y demanda un compromiso social y ético. En segundo lugar, se requiere reconocer al estudiante como un sujeto de hacer y no de estado (transformable por los demás), es decir, un sujeto capaz de transformarse a sí mismo (autónomo). Y, finalmente, se precisa de un profesor contextualizado, que se piense y piense la época, dispuesto a morir simbólicamente en cada clase, a enseñar bajo sospecha, a educar para la vida, a sacar al estudiante del pensamiento meramente analítico y, en ese orden de ideas, a ubicarlo en una búsqueda de sentido.



## 13. A MANERA DE EPÍLOGO

Reflexión a cargo del profesor  
Darío Esteban Recalde Morillo

### Sobre las pruebas de evaluación y la evaluación

En este momento hay polémica nacional al conocer los resultados de la última prueba PISA, donde Colombia obtuvo el puesto 62 entre 64 países. Los editoriales y los columnistas mencionan múltiples razones y explican desde la barrera lo que está ocurriendo y lo que ha venido sucediendo en los últimos años. Ojalá alguien cosa las rasgaduras de las voces que han venido justificándose a toda costa y de las otras que reclaman que los demás también las rompan por el futuro de la educación de todo un país. De tantos escritos sobre el tema, se destaca una entrevista<sup>8</sup> de Juan Carlos Vergara, miembro de la Academia Colombiana de la Lengua, quien se refiere concretamente a las evaluaciones. Él dice que las pobres competencias lectoras de los estudiantes se deben, en parte, a las evaluaciones facilistas de los profesores. He aquí una de sus respuestas:

¿Los profesores se están volviendo perezosos para evaluar?

Si un salón de clases está sobrepoblado el profesor va a buscar fórmulas sencillas y rápidas de evaluación. Nos estamos acostumbrando a

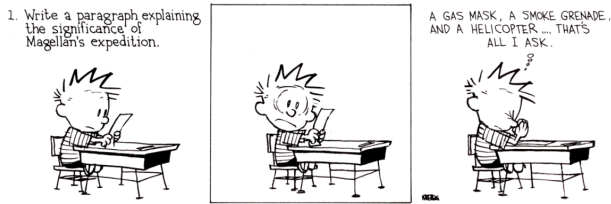
pruebas de selección múltiple que no fomentan la capacidad de interpretación. La mejor fórmula para evaluar y que el estudiante tenga campo de interpretación es la escritura libre sobre una pregunta o un tema. La sugerencia está en que el profesor planee sus procesos para que no recurra a pruebas improvisadas y simples para salir del paso (Vergara, 2013, p. 23).

La hipótesis de Vergara es válida, comprobable, pero hay poco por cambiar dadas las estructuras masivas de educación y los plazos académico-administrativos por cumplir; ese es un tema sobrediagnosticado y sub-actuado. Sin embargo, ¿qué pasa por la mente de un estudiante cuando el examen no es de opción múltiple? Además del temor que puede sentir por no haber leído (difícil de hacerlo *per se*) o haberlo hecho y no entendido (daría igual que el primer caso), tiene que escribir. ¡Escribir! La caricatura de la Ilustración 1 lo retrata casi fidedignamente, al punto de que no requiere mayor comentario para la reflexión.

---

<sup>8</sup> Ver: Vergara, J. (2013). La generación que no sabe leer. *El Espectador* [sección Educación]. Diciembre 5 de 2013. Recuperado el 06 de diciembre de 2013, de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/generacion-no-sabe-leer-articulo-462288>.

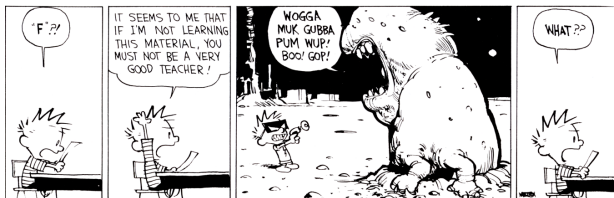
**Ilustración 1.** Calvin desea evadir, a toda costa, la prueba de escritura a la que se enfrenta



**Fuente:** Watterson, B. (1994). *Homicidal Psycho Jungle Cat*. Andrews McMeel. p. 57. ISBN 0836217691.

Otro de los *sketches* de la caricatura de Calvin y Hobbes, de Bill Watterson (1994), es que el personaje, con su infinita creatividad infantil, recrea para su entorno un mundo extraterrestre lleno de seres monstruosos con los que lucha vestido en el traje de un valiente astronauta interestelar (Spiff, uno de los *alter egos* de Calvin). En la secuencia de la Ilustración 2 lo hace en la escuela con su profesora *Miss Wormwood*.

**Ilustración 2.** Calvin cuestiona su calificación obtenida en una prueba de evaluación



**Fuente:** Watterson, B. (1994). *Homicidal Psycho Jungle Cat*. Andrews McMeel. p. 57. ISBN 0836217691.

Calvin reclama lo que para él es una injusticia ante los resultados de su examen, y la profesora, convertida ficticiamente en un horrible ser alienígena, le explica por qué obtuvo esa calificación fallida. Spiff, listo a atacar con su arma desintegradora de partículas, está atento a la respuesta que ese monstruo ha encarado contra él. Ya en la realidad académica, Calvin simplemente no comprende las razones que ese ser extraño arguyó sobre su bajo rendimiento académico. ¿Qué tanta realidad o ficción hay en esta caricatura de nuestra reali-

dad docente? Por más que se intente explicarles los errores o aciertos presentes en el desarrollo de una prueba, los estudiantes no comprenderán las razones por las cuales el profesor les puso esa nota mala. Todo discurso pedagógico que se enfrasque en esa discusión no tendrá ningún sentido para ellos, porque lo único que quieren entender es por qué no tienen una buena nota.

¿Qué hacer en esos casos, donde las palabras del profesor no explican los números del estudiante? Al leer las conclusiones del Informe McKinsey, que indaga sobre cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, se señala una desafiante y posible ruta de acción:

Todos los distintos sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado porque han creado un sistema que es más eficiente en tres aspectos: conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema (Barber & Mourshed, 2008, p. 45).

El informe presenta los resultados de la investigación (ver Tabla 1) como referencia para mejorar la calidad de los docentes y —por un supuesto conceptual y por vía más directa— de todo el sistema educativo. Hay que recordar que “el profesor es el talón de Aquiles” (Bogoya, 2013), y aunque no haya claridad absoluta de quién es Aquiles, tal vez este aparezca con todo el esplendor mitológico cuando seamos capaces de movilizarnos de la potencialidad a la existencia, de la teoría a la práctica.

Aquí hay una clave para lograr que el discurso y el sistema como un todo se sincronicen en un mismo lenguaje, donde los puntos de vista de la realidad y de la ficción sean los mismos, alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje, para el profesor, el estudiante y la institución. Hay que seguirlos si no queremos continuar dando explicaciones sin sentido para alguno de los protagonistas de la caricatura que vivimos día a día. Solo entendiéndonos, en lo bueno y en lo malo, podremos mejorar nuestro ejercicio docente. Ya luego lo aceptaremos.

Tabla 1. Parámetros y preguntas sobre desarrollo de sistemas educativos

PARÁMETROS Y PREGUNTAS SOBRE DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS	
PREGUNTA	MEJOR DEL MUNDO
<b>Encontrar a las personas más aptas para la docencia</b>	
¿Cuál es el nivel académico promedio de los nuevos docentes?	En el 10 % superior de su promoción.
¿Qué opinión tienen los estudiantes y graduados universitarios sobre la docencia?	Entre las tres principales opciones de carrera.
¿Cuán rigurosos son los procesos de selección para el profesorado?	Rigurosas evaluaciones del potencial docente, por ejemplo: práctica docente, pruebas de lengua y aritmética.
¿Cuál es la proporción de vacantes para profesorado inicial versus postulaciones?	1 : 10.
¿Cómo se compara el salario docente inicial frente al de otras profesiones?	En línea con los salarios de otras profesiones universitarias.
<b>Desarrollo de instructores efectivos</b>	
¿Qué cantidad de entrenamiento reciben los nuevos docentes en las escuelas?	>20 semanas.

¿Qué proporción del tiempo de cada docente se destina al desarrollo profesional?	10 % del tiempo de trabajo para desarrollo profesional.
¿Conoce cada docente las debilidades específicas de su práctica?	Sí, gracias a actividades desarrolladas día a día en las escuelas.
¿Pueden los profesores observar y comprender mejores prácticas docentes en un ámbito escolar?	Sí, los docentes visitan regularmente las clases de sus pares con fines de observación y entrenamiento.
¿Debaten y reflejan los docentes las prácticas observadas?	Sí, a través de procesos formales e informales.
¿Qué función cumplen los líderes escolares para desarrollar instructores efectivos?	Los mejores instructores son seleccionados como líderes.
¿Qué grado de investigación específica y sistemática se lleva a cabo sobre instrucción efectiva, para plasmarla luego en políticas y práctica en clase?	Presupuesto anual para investigación equivalente a US\$ 50 por estudiante, destinado a mejorar la instrucción.
<b>Garantizar el buen desempeño de todos los estudiantes</b>	
¿Qué estándares existen sobre qué deben saber, comprender y poder hacer los alumnos?	Estándares claros apropiados para el desempeño del sistema.
¿Cómo se verifica la calidad del desempeño de las escuelas a nivel del sistema?	Todas las escuelas conocen sus fortalezas y debilidades.
¿Cómo se aborda el bajo desempeño?	Con mecanismos efectivos para apoyar a los alumnos con problemas; mínima variación de desempeño entre escuelas.
¿Cómo se organizan el financiamiento y el apoyo?	Se concentran donde pueden tener mayor impacto.

Fuente: elaboración propia.

## REFERENCIAS

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bauman, Z. (2007). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bogoya, D. (2007). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias* [documento inédito]. Bogotá: Universidad Nacional.
- (2013). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. [Conferencia magistral, 01, 11, 2013].
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencia en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3, 24 - 25.
- Chevallard, Y. & Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, 2, 157 - 289, 466.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press. Library of Congress Catalog Card Number 65-19080.
- (1983). El conocimiento de la gramática. En Chomsky, N. *Reglas y Representaciones* (pp. 98-149). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28, 111, 7 - 36. ISSN 0185-2698.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Editorial Paidós
- Gardner, H. & Laskin, E. (1998). *Mentes líderes: Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- 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.

- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger M. (1996). *Escritos sobre la universidad alemana*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1976). *La sociolingüística y la etnografía del habla*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Traducción de Juan Gómez Bernal. *Forma y Función*, 9, 13 - 37.
- Iriarte, E. G. (1994). Avram Noam Chomsky, lingüística, política y responsabilidad. *Thesaurus*, 54, 2, 359 - 368.
- Jurado, 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.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, D. C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional. ISBN 958-691-290-6.
- Mockus, A. (1981). Autonomía del educador. *Naturaleza, educación y ciencia*, 0, 11 - 16.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [elaborado para la Unesco como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible]. Bogotá D. C.: Icfes.
- Rengstorf, M. (1976). Pour une quatrieme modalité narrative. *Langages*, 43, 71 - 77.
- Restrepo, G., Sarmiento, J. & Ramos, J. (2003). Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales. *Trazas y Miradas*. Serie Universidad Nacional de Colombia, Proyecto Evaluación Censal de Competencias, 17 - 50. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1559/3/02CAPI01.pdf>.
- Restrepo, G. (2005). ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales en particular? *Enunciación*, 10, 1, 59 - 72. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692>.
- Serrano, E. & Jurado, F. (2003). *El concepto de competencia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Serrano, M. (2009). *Teoría de la comunicación: la comunicación, la vida y la sociedad*. Madrid: Mc Graw Hill.

Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2 ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Unesco. (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. En *II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EFA/PRELAC)*. Santiago de Chile: Orealc.

----- (2008). *Reflexión en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Llece.

Vergara, J. (2013). La generación que no sabe leer. *El Espectador* [sección Educación]. Diciembre 5 de 2013. Recuperado el 06 de diciembre de 2013, de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/generacion-no-sabe-leer-articulo-462288>.

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Ediciones Narcea, S. A.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.



# MIRADAS DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

La pervivencia de un escenario académico como el Seminario de Profesores, al interior de la universidad, garantiza de cierta manera la reflexión continua y colegiada de las experiencias docentes. Tal situación se vivió durante el segundo periodo académico del 2013 en la Universidad Autónoma de Occidente, en torno al enfoque de competencias, que se ha constituido en un campo de elaboración teórica que se viene decantando y afinando en las últimas décadas, después de una travesía polisémica y de intentos variados por redefinir el término, que oscilan desde el mundo de la lingüística hasta el de la educación, pasando por otros mundos como el de la comunicación y la semiótica, por ejemplo.

El Seminario desarrollado por un grupo de profesores de las diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Occidente fue un ejercicio de rastreo de fuentes primarias tales como Chomsky, Hymes y Greimas, para explorar respuestas a preguntas sobre cómo acercar el espacio del aula y las prácticas académicas a los contextos auténticos de la vida, cómo transitar, yendo y viniendo, entre el universo de la teoría y el mundo de la práctica, cómo armar problemas abiertos para que los estudiantes puedan concluirlos, ejercitando su imaginación y creatividad en la solución auténtica de situaciones reales, cómo penetrar en los escenarios de la incertidumbre y la complejidad, para considerar las distintas aristas y dimensiones propias de cada objeto de estudio, entre otras.

