

2015-01-01

Homologías nocionales en la resignificación de los conceptos formación-competencia: repercusiones en la educación universitaria

Georgina Paulín Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México, papg@unam.mx

Julio Horta

Universidad Nacional Autónoma de México, julio_horta@hotmail.com

Gabriel Siade

Universidad Nacional Autónoma de México, gsiade@prodigy.net.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Paulín Pérez, G., J.Horta, y G.Siade. (2015). Homologías nocionales en la resignificación de los conceptos formación-competencia: repercusiones en la educación universitaria. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 163-196. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3490>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Homologías nocionales en la resignificación de los conceptos *formación-competencia*: repercusiones en la educación universitaria

Georgina Paulín Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México

ppg@unam.mx

Julio Horta

Universidad Nacional Autónoma de México

julio_horta@hotmail.com

Gabriel Siade

Universidad Nacional Autónoma de México

gsiade@prodigy.net.com



Resumen: El presente texto es un esfuerzo por explorar limitaciones y posibilidades de los conceptos *formación-competencia* desde el caso concreto de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución que a finales de los años noventa entró en crisis coyuntural de sentidos (tradicionalista-modernista) donde confluyeron horizontes interpretativos diversos sobre esos conceptos. Aquí se presentan dos apartados vinculados por un tema común: la conjunción formación-competencia a través de una interpretación específica de la educación dentro de un marco conceptual humanístico. Tales apartados son: 1) indagación conceptual para delimitar el sentido formación-competencia en el espectro semántico que despliega el concepto *universidad* y 2) planteamientos para el esbozo de algunas opciones para el empleo de competencias en la formación universitaria.

Palabras clave: formación, competencia, educación, humanística.

Recibido: 25 de junio de 2014
Aceptado: 26 de febrero de 2015

Cómo citar este artículo: Paulín Pérez, G., Horta, J. y Siade, G. (2015). Homologías nocionales en la resignificación de los conceptos *formación-competencia*: repercusiones en la educación universitaria. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 163-196.





Notional homologies in the redefinition of the concepts training-competition: Their impact on higher education

Abstract: This paper aims to explore the limitations and possibilities of the concepts *training-competition* based on the specific case of the Universidad Nacional Autónoma de México, an institution that in the late nineties fell into a deep crisis of direction (traditionalist-modernist) where various interpretations about these concepts converged. Here we present two sections linked by a common theme: the conjunction training-competition through a specific interpretation of the education within a humanistic framework. These sections are: 1) conceptual inquiry to delimit the meaning of training-competition in the semantic spectrum displayed by the concept of *university*; and 2) approaches to outline some options for the use of competencies in university training.

Keywords: training, competition, education, humanities.



Homologias nocionais na ressignificação dos conceitos formação-competência: repercussões na educação universitária

Resumo: O presente texto é um esforço por explorar limitações e possibilidades dos conceitos *formação-competência* desde o caso concreto da Universidade Nacional Autónoma do México, instituição que o final dos anos noventa entrou em crise conjuntural de sentidos (tradicionalista-modernista) onde confluíram horizontes interpretativos diversos sobre esses conceitos. Aqui se apresentam duas seções vinculadas por um tema comum: a conjunção formação-competência através de uma interpretação específica da educação dentro de um marco conceitual humanístico. Tais seções são: 1) indagação conceitual para delimitar o sentido formação-competência no espectro semântico que desdobra o conceito *Universidad* e 2) propostas para o esboço de algumas opções para o emprego de competências na formação universitária.

Palavras chave: formação, competência, educação, humanística.



Introducción

Las reflexiones, valores y fines educativos, dentro del horizonte del pensamiento occidental, se han determinado por el “ideal de hombre” que se pretende formar. Dentro de este proceso histórico (en el cual se han desarrollado diversos modelos educativos en razón de diferentes necesidades formativas y educativas) es importante señalar que el siglo XX marcó el fin de muchas nociones modernas acerca de lo humano. El auge de la industrialización global y la reducción del hombre a la instrumentalización construyeron el escenario de nuevas concepciones condicionadas por el mercado. Una revisión somera de estos procesos económicos y sociales nos permitirá contextualizar el problema implicado en las relaciones homológicas de los términos *formación-competencia*, y, asimismo, permitirá entender las repercusiones generadas por la resignificación de los términos dentro del espacio semántico de la educación universitaria.

En un primer momento, dentro del proceso de industrialización global, dos fueron los fundamentos que propiciaron las transformaciones de las formas comunicativas de consumo: por un lado, la especialización, la cual redujo el abanico de posibles relaciones humanas —incluso en el ámbito de la educación— a la dicotomía productor/cliente; por el otro, la uniformización, de principio comercial-administrativa, pero cuya consecuencia trajo la uniformización de los lenguajes en detrimento de los dialectos regionales, sustituyendo así los idiomas no-uniformados por los uniformados (inglés, francés...), dentro de las dinámicas mismas del mercado global.

Para describir el proceso que ocurrió simultáneamente a esta industrialización, en los años setenta Alvin Toffler (1977) utiliza la noción *ad-hocracia*,¹ con la cual designa la nueva organización de la sociedad

¹ Alvin Toffler emplea este vocablo para designar lo que Warren Bennis (1965) considera la organización de la sociedad superindustrial, y que se caracteriza por la existencia de “sistemas temporales adaptables y rápidamente variables [...]”. En este sistema, los ejecutivos y los *managers* actuarán como coordinadores de los diversos equipos de trabajo temporal. Sabrán comprender la jerga de los distintos grupos de especialistas y establecerán comunicación entre ellos,

superindustrial y que, según su pronóstico, se esboza como “la organización veloz, dinámica y rica en información del futuro, llena de células efímeras y de individuos extraordinariamente móviles” (Toffler, 1977, p. 182). A todo esto, precisa añadir que entre los sujetos o actores que han contribuido con la elaboración de este modo de vida, así como también en la validación de esa racionalidad, destacan los grandes grupos de comunicación, en virtud de la penetración de los modelos de comunicación empresarial en el conjunto de las instituciones sociales, y así también su visión instrumental de la cultura.

Efectivamente, esos modelos se plantean como las formas idóneas para no solo garantizar la fluidez de la empresa y de la sociedad mercantil, sino también para asegurar la capitalización de los conocimientos y energías individuales que hacen posible optimizar el proceso productivo. De manera que se les contempla como organizaciones ejemplares de eficiencia y flexibilidad para resolver situaciones críticas. Pero, además, para justificar su presencia social, se ha montado un discurso sobre la convergencia de las culturas, propiciando en todo esto el fortalecimiento de una semántica global que acuña vocablos tales como *integración*, *interacción*, *segmentación*, *comunalidad*, *masificación*, *desmasificación*.

166

Cada una de estas designaciones busca determinar una realidad cultural o proceso social; sin embargo, aquí nos interesa ahondar sobre la “desmasificación”, en la cual se hace referencia a un proceso de segmentación e individualización de los vínculos y canales comunicativos. En consecuencia, la proliferación y diversificación de medios (resultado de la desmasificación) propicia la dispersión de la información y, con ello, la generación de múltiples imágenes del mundo, que construyen y se integran en una continuidad real, aunque solo existente de manera tangible en la diversidad de sistemas y de medios masivo-electrónicos de información. En principio, este proceso de desmasificación implica la diversificación de significados en donde, si bien los objetos de referencia permanecen constantes, empero el sentido de los términos y palabras cambia en razón de los diferentes contextos individuales.

Se pueden citar casos históricos en los cuales se hace evidente este desarrollo. De hecho, desde la década de los años ochenta, cuando el presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan, abre a la libre competencia los sistemas de producción y de comunicación para adaptarse a las normas globales del

traduciendo e interpretando sus respectivas lenguas [...] las personas se diferenciarán no verticalmente, de acuerdo a su rango y papel, sino flexible y funcionalmente, según las aptitudes y la instrucción profesional” (1977, p. 181).

mercado, se presencia “una auténtica desreglamentación de los universos conceptuales que nos sirven para denominar al mundo. Gran parte de la confusión que reina en torno a la interpretación de la actual etapa de interdependencia de las economías y de las culturas surge, por cierto, de la atopía social de las palabras” (Mattelart, 2000, p. 406).

En relación con lo último, esta *atopía* (que en su significado etimológico se refiere a *sin lugar*) alude a un proceso semántico específico, a saber: el cambio de espacio significativo en los términos, conceptos y palabras, donde el sentido de las expresiones verbales está determinado por un contexto semántico diferente al contexto de origen. Como consecuencia del proceso de globalización, el sentido de los signos se generaliza hacia diferentes contextos, estabilizando diversos significados que son en principio ajenos al espacio semántico de origen.

Desde luego, las referencias sobre la modernización y globalización son importantes pues, además de revelar los sustentos de la mentalidad mercantil contemporánea, son evidencias en las cuales explorar los efectos de la deshumanización generada por el binomio crisis del humanismo/triunfo de la civilización técnica, y que, al mismo tiempo, se caracteriza por promover una formación del hombre centrada en la técnica dentro de un proceso de acentuada racionalización mercantil.

En este devenir histórico, asistimos a la deconstrucción de las estructuras sociales, donde las instituciones han perdido progresivamente su fundamento ontológico. La llamada *muerte del sujeto*—pero quizás más interesante aún el *fin de la historia*—, y la consecuente ausencia de un metarrelato humanístico, han vaciado el contenido originario que legitimaba la presencia y función de las instituciones en la sociedad. Como consecuencia de este vacío, las estructuras institucionales han dejado de realizar su función primordial como creaciones significativas que constituían la unidad en el imaginario colectivo, al tiempo que edificaban los modos de existir en una sociedad (Castoriadis, 1988). En cambio, sobreviven como denominaciones problemáticas, como formas significantes carentes de sentido específico que obligan, en el seno de la sociedad, a relaciones contradictorias donde el objeto designado no corresponde necesariamente con el nombre que lo determina.

En el contexto de nuestra sociedad mexicana, el carácter necesario de la institución educativa hace que su denominación resulte especialmente contradictoria, pues su hacer formativo, o bien está encaminado por los intereses generales de una sociedad, o bien está dispuesto por los particulares de una

minoría. Frente a la ausencia de un proyecto educativo nacional que determine el camino para cualquier institución de educación, se ha producido una gran diversidad de proyectos particulares cuyo programa formativo responde en principio a intereses ajenos a las necesidades de la sociedad. Las instituciones de educación superior son el caso más notable. Las diversas denominaciones de tecnológicos, colegios, institutos, academias... que se autodenominan *universidades*, nos muestran con claridad el carácter contradictorio en la asociación de una institución que en su realidad social no se corresponde de manera necesaria con el sentido originario del nombre en cuestión.

Al respecto, es necesario subrayar que el problema léxico-semántico al que aquí se hace referencia tiene al menos tres directrices: 1) la relación de homología entre los términos *formación-competencia*, donde los sentidos diferentes están vinculados por su relación con un mismo objeto de referencia o un proceso común (a saber, la educación humana o de lo humano); 2) la relación atópica, donde el cambio de espacio semántico de los términos permite problemáticamente la generalización, imposición y uso de los conceptos en ámbitos educativos que les resultan ajenos. Y 3) la construcción de términos vacíos, pues si bien las palabras y conceptos tienen sentido en el contexto de su uso, empero carecen de significado, debido a que la relación con su referente es problemática —incluso en algunos casos puede ser contradictoria—. En este sentido, los vínculos significativos entre el referente y el término significante solo se establecen accidentalmente con algún atributo o cualidad predicado en la definición referente, dejando las demás cualidades fuera del espacio semántico de sentido.²

En particular, nos interesa poner el relieve, precisamente, en las homologías nocionales que se estructuran en la resignificación de los conceptos *formación-competencia*. Esta especificidad semántica es interesante pues nos permite ver cómo hay ciertas continuidades a partir de la raíz léxica de los términos, que vinculan a ambos con un mismo referente, pero que, en una dirección contraria, derivan en sentidos diferentes. Por ello, al deformar sus

2 Un caso de este tipo podemos rastrearlo en las denominaciones acerca de la palabra *universidad*. Las diferentes instituciones que se autodenominan *universidades* no se corresponden, en sus funciones, con los atributos predicables de la definición del término. Salvo el atributo específico de “profesionalización”. Así, pues, las instituciones que otorgan un grado de licenciatura para desempeñarse en el ámbito laboral se denominan contemporáneamente como *universidades*, aunque la formación que ahí se imparte no cumpla con las funciones y atributos implicados en el concepto.

contenidos, dan lugar a problemas epistemológicos cuya repercusión en las prácticas docentes origina problemas de carácter ontológico.

En este tenor de ideas, es importante precisar que los apartados de este artículo están vinculados por un tema común: la conjunción formación-competencia a través de una interpretación específica de la educación dentro de un marco conceptual humanístico. Para ello, se ha organizado el análisis en dos secciones: en la primera, de carácter conceptual, se hará una revisión de las nociones *formación-competencia*, para delimitar su sentido en el contexto universitario, y luego, en la segunda, se delinean algunas opciones para el empleo de competencias en la formación universitaria.

Formación-competencia: unidades significantes en el contexto universitario

La pretensión del presente apartado se centra en la exploración de algunos de los posibles usos de las unidades significantes *formación-competencia* en ciertos niveles de significación dentro del mundo universitario.³ Desde el significado etimológico (Corominas y Pascal, 1991; Real Academia Española, 1984; Alonso, 1968), la palabra castellana *formación* proviene de la voz latina *formar*, del latín *formare, informare*, cuyo sentido general es dar forma a alguna cosa; se enlaza con la voz *forma*, que significa “la parte del ente natural, que determinando la materia constituye y distingue la especie” (Real Academia Española, 1984, t. III, p. 1732). Puesto que lo que constituye y distingue a la especie humana de otras especies vivas es su vida intelectual, se sigue que dar forma al hombre es ordenar sus diversas facultades (sensible, motriz, racional) hacia la consumación de esa vida intelectual.

En relación con la voz *competencia*, esta procede del latín *competentia*, cuyo sentido original alude a disputa o contienda entre dos sujetos sobre alguna cosa; posteriormente incorpora las nociones de *aptitud* e *idoneidad*, entre otros sentidos; así también la palabra *competente* (del latín *competens, -entis*) se emplea como adjetivo con los sentidos de *bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado*.

³ En relación con estos niveles de significación, si consideramos de manera extensa las nociones *formación-competencia*, se puede admitir el desarrollo de ciertas modalidades conceptuales descriptivas, caracterizadas por sus aspectos constitutivos y por sus propiedades. En relación con los aspectos constitutivos, es posible distinguir asimismo entre a) la definición nominal, que atañe al significado de las palabras; y b) la definición real, con la que se alude a la esencia de la cosa nombrada.

Los significados y usos diversos de los vocablos *formación-competencia* propician ambigüedad conceptual en los enfoques y sentidos pedagógicos de las diversas propuestas planteadas en planes y programas de estudio (en la carrera Ciencias de la Comunicación (espacio de nuestra actividad docente), en la legislación universitaria, entre otros). En efecto, en estos textos se observan orientaciones que tienden a subrayar la adquisición de conocimiento (ámbito disciplinario); otras enfatizan lo utilitario (ámbito profesionalizante), en el sentido de resolver problemas; o existen aquellas que puntualizan capacidades y destrezas laborales (ámbito de la técnica especializada). El manejo de esta tríada conceptual se vuelve problemático al considerar el contexto semántico donde se codifica el significado y sentido del concepto *universidad*, y a la luz del cual se entienden las diferentes formas de realizar actividades universitarias.

No obstante, una exploración etimológica y sinonímica más exhaustiva de las palabras *formación-competencia* en el contexto semántico del significante *universidad* (Paulín *et al.*, 2012b), proporciona información interesante sobre la multiplicidad de sus vínculos con diversos lexemas que a lo largo de la historia del pensamiento occidental han ido conformando campos semánticos, desde donde poder delimitar sus referencias y posibilidades interpretativas.

Ahora bien, siguiendo con esta dinámica de exploración, desde su significado etimológico (Corominas, 1991; Real Academia Española, 1984; Alonso, 1968) la palabra castellana *universidad* procede de la voz latina *universitas*, *-atis*, y remite (desde el siglo XII) a dos sentidos castellanos básicos, a saber: el de *universalidad*, *totalidad*; y el de *compañía de gente*, *comunidad*.

En cuanto al sentido de *universalidad*, del latín *universalitas*, *-atis*, calidad de universal, se alude a la generalidad de las cosas, de doctrinas, de documentos, de noticias, de ciencias, de materias. Por su parte, el adjetivo *universal* (del latín *universales*) significa en la traducción castellana lo que es común y puede predicarse de muchos; este último sentido, en el ámbito de la filosofía —particularmente de la metafísica— es el que se contempla objeto de la inteligencia, y lo que hace posible la ciencia o el conocimiento científico. El vocablo se aplica también a las personas versadas en muchas ciencias, y que poseen información en muchas y diversas materias, entre otros significados y sentidos.⁴

⁴ Por cierto, los sentidos básicos de la palabra latina *universitas* traducen contenidos de dos tradiciones (helénica y cristiana) que han influido en las concepciones de las diversas corrientes del pensamiento occidental. En palabras más extensas, el sentido de *universalidad* (en el sentido de *universalis*) nos remonta al siglo V a. de C., época cuando

En otra dirección, el significado de la voz latina *universitas*, que expresa el sentido de *compañía de gente, comunidad, colectividad, gremio...* integra también, como evolución de *universitas scholarium*, la noción de *colectividad de los estudiantes* incorporada en Bolonia y París desde el siglo XII. Esto se evidencia en los sentidos de *Universidad* como “cuerpo compuesto de maestros y discípulos que enseñan y estudian en algún lugar determinado variedad de ciencias, y forman en él comunidad, con subordinación a un superior” (Real Academia Española, 1984, t. IV, p. 1739).

Por su parte, dentro de los sentidos de *comunidad* es posible también su conexión con la palabra *cultura*, del latín *cultura, e*, que en castellano se traduce como: “[...] la labor del campo o el ejercicio en que se emplea el labrador o jardinero [...] [y cuyo sentido metafórico] es el cuidado y aplicación para que alguna cosa se perfeccione: como la enseñanza de un joven, para que pueda lucir su entendimiento” (Real Academia Española, 1984, t. II, p. 1729).

Luego, el nexos con el vocablo *enseñar*, de las voces latinas *insinuare* (en sentido moral, significa introducir blanda y suavemente algún efecto en el corazón o en el ánimo); *docêre* (enseñar o disciplinar a alguno que se pretende instruir); y *eruditè* (doctrina, disciplina escogida y selecta). Vocablos pues que en castellano se traducen como: “instruir, adoctrinar, amaestrar, dar reglas y preceptos para la inteligencia de las cosas” (Real Academia Española, 1984, t. III, p. 1732), y desde estos sentidos se muestra el vínculo con la palabra *formar*.

Dentro de este conjunto léxico, se localizan los vocablos *apto* y *veloces*, unidades semánticas que codifican distinciones culturales que el castellano ha transmitido a través de esas voces y vocablos afines. Así, pues, el adjetivo *apto*, del latín *aptus*, significa cualidad natural que hace que un objeto sea apropiado para su fin o para desempeñar una tarea específica. De manera que se establece una distinción entre la aptitud de los “rationales” y la de los “brutos” o cosas “inanimadas” (Real Academia Española, 1984). En el primer caso, se vincula con las palabras *idóneo, habilidad, destreza, maña y capacidad*, donde *idóneo* señala cierta disposición innata y también incluye la idea de facultades adquiridas (saber y experiencia); en este campo léxico

los sofistas desarrollaron la técnica de la dialéctica, originando, entre otras doctrinas, la filosofía del concepto, representada por Sócrates, quien buscaba alcanzar conocimientos universalmente válidos para conducir al interlocutor a la verdad moral. El tipo de filosofía que este pensador proponía no era un simple proceso intelectual, sino al mismo tiempo, exhortación, educación e investigación (Platón, 1975, pp. X-XI).

entra el vocablo *competente*, cuyo sentido incluye *aptitud* (cualidad natural) e *idoneidad* (saber y experiencia) en la dimensión intelectual o ámbito de la aptitud teórica.

Por su parte, las aptitudes prácticas añaden las voces *habilidad* o saber hacer bien (circunscrita al conocimiento); *destreza* o hacer bien y con facilidad (aptitud en el orden de la ejecución, por lo tanto, de la eficiencia); así como también la de *maña*, que sintetiza las dos anteriores (*habilidad* y *destreza*). Asimismo, abarca la cualidad activa designada como *capacidad*, cuyos sentidos registrados por la Real Academia Española se traslapan con las voces anteriores, mientras que en el *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios* (Zainqui, 1985) se le refiere como facilidad de acción —aunque sin discriminar entre bueno y malo—. Con este rasgo, se presenta la diferencia del sentido moral de *aptitud* en tanto disposición para lo bueno, y la remite a las referencias de un hacer mecánico o automatizado.

En relación con la aptitud de los brutos o de las cosas inanimadas, se enlaza con las voces siguientes: *conveniente*, *oportuno* y *acomodado*. En este sentido, en relación con el adjetivo *conveniente*, se emplea para referirse a lo útil y también a lo oportuno y acomodado. En este conjunto de voces, *útil* vale por lo que produce provecho, comodidad, fruto o interés de alguna cosa en lo físico o moral; luego, la utilidad de las cosas o de los brutos consiste en la capacidad o aptitud para servir o aprovechar. En cuanto a *oportuno*, se indica la conveniencia del tiempo en que se realiza algo; esto es, lo que se hace o sucede en tiempo apropiado (para su fin). Por último, *acomodado* incluye las voces anteriores referidas a las cosas, y añade como participio pasado del verbo *acomodar*, la ordenación, composición y ajuste de las cosas, e igualmente su distribución y disposición con orden y método, según el fin al que son destinadas.

Mientras que el adjetivo *veloz* se aplica a lo rápido en el movimiento, donde *rápido* alude a actividad y movimiento fuera de lo común; luego, sus voces afines: *raro*, *singular*, *único*, cuando se emplean para significar algo especial o excelente en su línea o particularidad, convierten tal adjetivo en significante de cualidades que se valoran positivamente en términos de la diferencia con aquellas calificadas como comunes, que en relación con la actividad y el movimiento contienen una referencia negativa con los vocablos afines a *lentitud*, los que a su vez se convierten en significantes de cualidades que se valoran negativamente, dentro de la estructura social correspondiente.

Ahora bien, dentro de esta línea de vocablos, el sustantivo *velocidad* significa ligereza o prontitud del movimiento, y también presteza o agilidad en ejecutar o aprender alguna cosa, donde *ligereza* significa propiedad y calidad de las cosas leves o que tienen poco peso, y de ahí *livandad* en tanto falta de peso en obras o palabras.

Luego, el conjunto de unidades semánticas que se encadenan en torno a las voces *aptitud* y *velocidad* se convierten en significantes de funciones, usos y valores dentro del ámbito de la educación. En efecto, cuando la orientación profesional se funda en las determinaciones de las aptitudes, se emplea como signifiante del criterio de selección y de encauzamiento del individuo para desempeñar tareas apropiadas a sus aptitudes. Y en este uso remite al sentido *acomodar* del vocablo *aptitud*, referido a cosas inanimadas.

En cuanto a *velocidad*, en su sentido de ligereza del movimiento, en referencia a la rapidez de movimiento de máquinas (“tecnología de punta”), así como en su sentido de ligereza o prontitud en el ejecutar o aprender una cosa —y, en tanto signifiante de cualidades apreciadas en el mundo contemporáneo—, representa algunos de los artificios significantes mediante los cuales se transmiten contenidos culturales del mundo moderno.

En particular, resulta interesante la observación de Ortega y Gasset (1926, citado en Mattelart, 2000) sobre el “hombre masa” producido por la civilización americana que se constituye a través de capacidades diferentes: “[...] un hombre hecho de prisa, montado nada más sobre unas cuantas y pobres abstracciones [...] vaciado de su propia historia, sin entrañas de pasado y, por lo mismo, dócil a todas las disciplinas llamadas internacionales, un hombre que carece de un ‘dentro’ y sin la nobleza que obliga —*sine nobilitate*—, *snob*” (Mattelart, 2000, p. 297).

Ahora bien, en relación con los aspectos constitutivos y rasgos esenciales del objeto universidad, permiten afirmaciones o juicios sustentados en la relación intelectual de conceptos. En efecto, la *universalidad*, por su sentido de *universal* como objeto de la inteligencia, del conocimiento científico... admite dos sentidos: el que hace referencia a universo de conocimiento y el que refiere saber de totalidad, de ahí el origen del espíritu del saber. Por su parte, el de comunidad, como congregación que forma cuerpo de maestros-discípulos (espíritu de cuerpo), en tanto transmisión y transformación del saber mediante la formación-cultura (cultivo) de sus congregados, de donde la fuente del espíritu escolástico.

Asimismo, los conceptos *institución* y *cultura* (*inteligencia, razón*) se contemplan como parte de la naturaleza del concepto *universidad*, de ahí la afirmación: “la Universidad es una institución cultural del saber”, que permite plantear proposiciones tales como: “la universidad es una institución cultural del saber y una institución forjadora de cultura superior”. Sobre la base de estas afirmaciones se pueden plantear dos inferencias hipotéticas:

- *El predominio del espíritu escolar sobre el espíritu del saber*: énfasis y prevalencia del sentido funcional de educación sobre la educación como formación entitativa; de la educación como proceso de transmisión y sociabilización sobre la educación como proceso de transformación; son valoraciones y prácticas que debilitan el sentido de *universidad*.
- *La primacía de la profesionalización y los fines profesionalizantes y empresariales de la educación sobre el perfeccionamiento y dignificación de lo humano*; son valoraciones y prácticas que contrarían el sentido de *universidad*.

En relación con la función docente, la educación universitaria se caracteriza por la materia de la educación, precisamente las facultades racionales (inteligencia y voluntad) de los seres humanos; por la cualidad perfectiva que le confiere al educando; y porque su fin consiste tanto en la formación de humanos íntegros, como en el desarrollo de conocimientos científico-humanísticos para la convivencia humana entre todas las personas.

En esta dirección, la noción de *competencia*, en tanto se la concibe en la dimensión formativa, alude a la materia educativa (cualidades naturales educables), a la cualidad perfectiva del intelecto mediante el saber y la experiencia, así como al efecto que produce. Pero cuando se le emplea en el sentido de aptitud de los entes irracionales, se deforma el sentido originario del concepto por el de adiestramiento de comportamientos útiles, en tiempo y espacio apropiados, para fines particulares y específicos.

En general, estos desplazamientos léxico-conceptuales originados a partir de vínculos homológicos, pero que además generan sucesivamente otras homologías nocionales, atopías de las palabras y deslexicalización de los conceptos (entre otros procesos), en la dimensión epistemológica desestructuran campos semánticos y desordenan los contextos discursivos que permiten similaridad de referencias, comunicación inteligible y actualización de la cultura. Y, además, en la dimensión ontológica, condicionan las prácticas sociales (y en particular las prácticas docentes), así como los modos de vivir y comprender el mundo universitario.

Competencias para la formación universitaria

La educación reflexiva de universitarios que buscan transformarse en constructores de su propia identidad y de la identidad nacional lleva a considerar la necesidad de reconocer ciertos conceptos y definiciones que han orientado prácticas docentes en el horizonte del pensamiento occidental, para poder explorar la pertinencia de la propuesta educativa contemporánea por competencias en el contexto universitario. A lo largo de la historia del pensamiento occidental se ha contemplado la educación preferentemente como: a) necesidad cultural, b) función social y c) proceso humano.

La educación, como necesidad cultural, se relaciona con el modo de ser característico del hombre —lo que le es propio y lo especifica como tal—, que de acuerdo con esa postura es su espiritualidad, que contrasta con la materialidad o corporeidad genérica a los seres vivientes. En este sentido, se establece una distinción entre necesidades materiales (biológicas, corpóreas: sensación, crecimiento, automoción, reproducción) y necesidades espirituales (apertura, autoconciencia, autorrealización, autodecisión, comunicación...). Así, la necesidad espiritual resulta de la capacidad que el hombre tiene de crear cultura y —concomitante a esa capacidad— de su posibilidad para recibirla. La satisfacción de esa necesidad revierte en la operatividad de la capacidad espiritual del hombre, y promueve su proceso de personalización (Jaspers, 1950; Jung, 1950, citado en Fullat, 1983; Zavalloni, 1958; Allport, 1970; Rogers, 1972).

La educación como función social se concibe como una institución cuya actividad contribuye al mantenimiento del organismo social, ya que mediante ese proceso se perpetúa la cultura (tecnológica, teórica y simbólica) a través de las generaciones y los siglos. Por consiguiente, la operatividad de esa función promueve en las personas los procesos de socialización (Durkheim, 1927; Dewey, 1926; García, 1963) y de moralización (Herbart, 1806; Revers, 1951, citado en Fullat, 1983; Frankl, 1959, citado en Fullat, 1983). En el sustrato de estas dos últimas concepciones, “la educación como necesidad cultural” y “la educación como función social”, subyacen dos términos, a saber: el de *transformación* y el de *transmisión*, que se han constituido en ejes centrales de las vertientes fundamentales del pensamiento sobre el concepto *educación* y sus fines (la socialización y la liberación).

La educación como transformación refiere un proceso de cambio tanto de los sujetos, como de los productos transmitidos de generación en generación, pero a instancias de los sujetos mismos. Al respecto, la educación

tiene como meta el perfeccionamiento del individuo y de los productos, así como la creación de nuevas obras, sin anular ni la vigencia del producto ni la permanencia del grupo, ya que la vigencia de aquel y la permanencia de este se da en su adecuación a las exigencias de la propia dinámica social. Aquí la educación se define desde el punto de vista del individuo, y consiste en formar su capacidad no solo para corregir o perfeccionar lo que encuentra ante sí, sino para crear o producir nuevos resultados; la educación es el proceso que transforma en acto lo que estaba en potencia (hilemorfismo aristotélico).

En cuanto que la educación, como transmisión, alude a un proceso de tránsito, que tiene como fin la reproducción de los artefactos (herramientas), de los sociofactos (modos y organización de vida) y los mentifactos (formas de ver el mundo), que ya están en posesión de un grupo social, y que al transmitirlos a las nuevas generaciones aseguran tanto la existencia de esos productos como la permanencia del grupo. Aquí la educación se define desde el punto de vista de la sociedad, y consiste en el encuentro de algo ya hecho (idealismo platónico), donde la “formación” del individuo se reduce, en palabras de Hegel, a la conquista de lo que encuentra ante sí.⁵

176

La teleología educativa en la historia de la educación se ha movido en torno a esos dos ejes: en el de la transformación se busca la liberación y en el de la transmisión, la socialización. Con la liberación se hace referencia tanto a la trascendencia espiritual como al libramiento del constreñimiento social. En tanto que la socialización implica el sometimiento a la experiencia. Estas vertientes representan el contexto cultural que enmarca las homologías entre los conceptos *formación* y *competencia*, como se aprecia en la tabla 1.

Ahora bien, la educación como proceso humano presupone capacidades propias del hombre tales como la inteligencia, por medio de la cual aprende y planea su perfeccionamiento, así como la libertad para autorrealizarse, relacionarse y comunicarse, y la posibilidad de socializarse. Dentro de tal proceso se identifica la educabilidad como capacidad típicamente humana: en efecto, esta se define como posibilidad y categoría humana por ser el conjunto de disposiciones y capacidades —plásticas y dúctiles— que permiten

⁵ En palabras más extensas, en la dialéctica de Hegel la formación del individuo consiste en el devenir frente a lo opuesto: en donde la naturaleza humana se forma históricamente cuando se confronta frente a la negación de sí (naturaleza) y se recupera a sí mismo como humanidad, superando aquello que lo negaba y recuperándose a sí mismo en la cultura. Por ello, la cultura es el bastión donde se forma lo humano, pues en su devenir el ser humano forma cultura y se forma en la cultura, como el modo específico a través del cual supera la negación de la naturaleza que no le es propia. Al respecto, véase Hegel (2012).

al hombre recibir influencias y asimilar todo lo que le estimula, y con ello elaborar nuevas “estructuras espirituales”.

Tabla 1. Vertientes de la educación

Vertientes/ características	Tradición pedagógica de Occidente (transformación)	Perspectivas moderno- contemporáneas (transmisión)
Proceso	Cambio (sujetos/productos)	Permanencia Reproducción
Fuente / instrumento	Sujeto (individual)	Grupo social
Efecto buscado	Perfeccionamiento del individuo/ productos Creación de nuevas obras	Asegurar productos (dados) Permanencia del grupo
Finalidad	Liberación: trascendencia espiritual/ de la imposición social	Socialización Sometimiento a la experiencia
Homologías	<p>Formación como educación entitativa Ordenar las diversas facultades del hombre (sensible, motriz, racional) hacia la consumación de su vida intelectual. Perfeccionamiento: dignidad humana.</p> <p>Competencia Cualidad perfecta del intelecto mediante el saber y la experiencia así como el efecto que produce.</p>	<p>Formación como educación instrumental Capacitación-adiestramiento: cosificación del hombre (útil- funcional).</p> <p>Competencia Como ejecución motriz mediante el adiestramiento de comportamientos útiles en tiempo y espacio apropiados, para fines particulares y específicos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Así como la condición de la educación es la educabilidad, la de esta última es la espiritualidad, cuyas cualidades (la inmaterialidad y la indeterminación) hacen del hombre un ser perfectible, donde surge el vínculo estrecho entre la idea de *educación* y la noción de *mejorar*. La inmaterialidad (Scheler) junto con la indeterminación (santo Tomás) hacen del hombre un ser inconcluso que debe y puede ser completado; de ahí el uso común del vocablo *formación* como significado o sentido de *educación*.

En suma, las operaciones del espíritu que están sujetas a la acción de la educabilidad, y con las que se fundamenta la tesis de que el hombre es educable, son, a saber: apertura o capacidad de libre elección (Jaspers, Herbart),

memoria existencial o capacidad de reflexión (Jaspers, Max Scheler) y capacidad de autorrealización.

La educación también constituye un proceso de personalización, esto es, la actualización de las potencialidades (espirituales) que se van logrando en el grado en que el hombre va adquiriendo autonomía, así como independencia mental y moral. En la medida en que se individualiza y diferencia (se encuentra a sí mismo), puede ir proyectando su propio autoperfeccionamiento sobre la base de sus elecciones reflexivas (acto voluntario) que él mismo realiza frente a las opciones de “perfeccionamiento” (lo que implica referencia a los valores vigentes o no) que le ofrece la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Por su parte, la educación como proceso de socialización (Durkheim, 1927; Dewey, 1928; García, 1963; Hilgard, 1966; Malrieu, 1975) es un aprendizaje referido a los demás, en donde lo que se promueve y dirige es el respeto, la tolerancia, la comprensión y la ayuda en la posibilidad de relacionarse con el otro. En una palabra, aprender a convivir de una manera responsable y comprometida, siendo esto último terreno de lo moral.

De la misma manera, se considera la educación un proceso de moralización. De hecho, el proceso de personalización y el de socialización tienen en común la referencia a un ámbito de valores. Al respecto, el primero de estos valores concierne a las opciones de “perfeccionamiento” y el segundo, en lo que atañe a la responsabilidad y compromiso del “convivir”.

En este sentido, la moralización como constitutivo de la educación, o esta como proceso de moralización (Sócrates, Platón, Kant) (Herbart, 1806; Quiles, 1942; Revers, 1951, citado en Fullat, 1983; Frankl, 1959, citado en Fullat, 1983; Millán, 1963; Peters, 1969) es contribuir a que el hombre sea dueño de sí mismo con responsabilidad plena de sus actos. En este sentido, la elección y el compromiso son actividades propias de lo moral, no solo en cuanto implican referencia a valores, sino responsabilidad frente a las preferencias.

Asimismo, la educación se le concibe como proceso de comunicación, pues el hombre es educable por su capacidad de comunicar (Platón, 428-347 a. de C.; san Agustín, 354-430 d. C.) (Tomás, 1260, citado en Feroso, 1982; Pascal, 1654, citado en Feroso, 1982; Gentile, 1926; Jaspers, 1940; Spranger, 1948), y esta capacidad le viene de su posibilidad de crear y recibir cultura.

Al crear cultura, el hombre concreta en sus productos las abstracciones que le permiten universalizar sus conocimientos. Esta universalización hace posible establecer códigos y referentes comunes por los que es viable transmitir, interpretar, entender y comprender los saberes que el maestro emite y los que el educando recibe. Las referencias anteriores permiten concretar un esquema general del concepto *educación*, tal como se muestra en la tabla 2.

Sobre la base de criterios o categorías conceptuales que permitan ordenar cualidades (humanas) que buscan desarrollarse en propuestas por competencias, es posible advertir lo que en su momento se valora como medular en la formación; sin embargo, existe una articulación conceptual de las propuestas educativas históricas. En efecto, la libre elección (a) y la reflexión (b) originan la autorrealización (c), proceso que se realiza mediante personalización (d) y socialización (e); estos dos (d + e) son articulados por moralización (f), que representa los valores y las preferencias educativas de cada época, por lo que se habla de un proceso vinculante y condicionador de los otros. En el caso de la comunicación (g), es un proceso instrumental importante porque mediante los códigos y referentes comunes es posible la efectividad de los otros procesos.

Interesa resaltar que esta sucinta exploración conceptual permite ordenar propuestas de competencias que ciertamente contemplan la formación integral de educadores y educandos. En esta dirección, en la tabla 3 se muestran las competencias que se pueden inferir a partir de los vínculos conceptuales analizados en la noción de *educación*, y que describen las cualidades y hábitos implicados en la educación superior.

Tabla 2. Concepto de *educación*

Capacidades receptoras de influencias exteriores				Personalización (d)	Socialización (e)	Moralización (f)	Comunicación (g)		
Sensoriales	Intelectuales Voluntad Inteligencia			Actualización de potencialidades	Aprendizaje referido a los demás	Autodominio responsabilidad de los actos	Transmisión, interpretación, entendimiento y comprensión de los saberes		
Habitación Adiestramiento Entrenamiento	Educabilidad Educación			Educación dirige y promueve					
Estímulo-respuesta	Proyectiva-propositiva			Autonomía / libertad	Relación con el otro / convivencia	Elección / compromiso	Códigos y referentes comunes		
Laboral	(a) Libre elección	(b) Reflexión		(c) Autorrealización	Niveles de aspiración Premios /castigos	Protocolos de urbanidad Responsabilidad / compromiso	Valores Responsabilidad de preferencias	Maestro Disposición a enseñar Saber lo que está enseñando	Alumno Disposición de participar Aprender lo que está recibiendo
	Libertad / inteligencia	Memoria asociativa	Memoria existencial	Individual / social					
		Experiencia sensible	Inspección de la verdad		Sustento con fines del proceso educativo cuyos valores están condicionados por los ideales educativos de la época			Objeto de la comunicación	
		Ejercicio intelectual práctico	Ejercicio intelectual teórico				Verdad	Realidad natural	
		Móviles de la educación							
		Utilidad	Verdad						
Laboral		Profesión	Ciencia						
	(a)	+	(b)	□(c)					
Hacer mecánico "producción masiva"	Saber hacer bien								

Nota: (a) + (b) → (c) mediante (d) + (e) articulados por (f).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Competencias para la formación universitaria

Competencias naturales	Competencias derivadas	Instrumentos
Competencias proyectivas-propositivas	Selectiva Reflexiva Autodeterminativa	Hábitos operativos Directivos-inteligencia Imperativos-voluntad Ejecutivos
Competencia socializante	Interactiva	Hábitos operativos para el aprendizaje referido a los demás Tolerancia Comprensión Ayuda Urbanidad
Competencia moralizante	Autodominio Responsabilidad	Hábitos operativos para el aprendizaje referido a valores en las opciones de perfeccionamiento, en el de las preferencias y en el de la convivencia
Competencia comunicativa	Transmisión Interpretación Entendimiento Comprensión (de saberes)	Hábitos operativos para el aprendizaje de códigos y referentes comunes

Fuente: elaboración propia.

En todo caso, la revisión en torno a las competencias necesarias para la formación universitaria nos obliga considerar el punto de referencia específico de una institución, con la intención de proyectar y ordenar la diversidad de enfoques que se tienen contemplados para determinar la realidad educativa en un espacio social y geográfico concreto. Al respecto, el listado de veintisiete competencias genéricas acordadas para América Latina (Beneitone *et al.*, 2007) podría, en principio, organizarse de acuerdo con las concepciones educativas indicadas anteriormente, y desde ese modelo cubrir todas las posibilidades de competencias. Así, el listado es como sigue:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio sociocultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Estas competencias se pueden concentrar en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución de competencias en el esquema conceptual

	a	b	c	d	e	f	g
1		■					
2		■					
3	■	■	■				
4		■					
5					■		
6							■
7							■
8							■
9	■	■					
10				■			
11	■	■					
12		■					
13				■			
14	■	■					
15	■	■					
16	■						
17					■		
18					■		
19					■		
20						■	
21					■		
22					■	■	
23				■			
24				■			
25	■	■	■				
26						■	
27						■	

a) Libre elección; b) Reflexión; c) autorrealización; d) personalización; e) socialización; f) moralización; g) comunicación.

Fuente: elaboración propia.



Así, un vistazo a las veintisiete competencias acordadas para América Latina, pero ordenadas de acuerdo con los parámetros de nuestro esquema conceptual, nos permite hacer una reflexión filosófica en torno al carácter formativo que se busca desarrollar tanto en educadores como en educandos dentro de esta región del globo, a saber: la conformación de capacidades y competencias en relación con una “razón instrumental”. Esta reflexión se realizará de manera puntual en las conclusiones.

Ahora bien, la formación por competencias implica distinguir dos etapas. La primera corresponde al desarrollo de las aptitudes, y la segunda, a la ejecución o realización práctica. En cada una se requiere precisar la disposición y el hábito por desarrollar, así como los procesos y procedimientos por seguir para que, finalmente, se acoten los medios que lo hacen posible.

De la misma manera, en la dimensión práctica se tienen que especificar los actos y las actividades que permitan la ejecución de la aptitud. El desglose de estas etapas se ilustra a continuación (tabla 5) con el ejemplo de dos aptitudes intelectuales, como sigue: la apertura o libre elección y la memoria existencial.

Por supuesto, este tipo de ejercicios requiere ajustes teórico-metodológicos, pero puede convertirse en una guía para modelar con mayor precisión el “mapa por competencias”.

Así, en nuestra perspectiva docente orientada a la educación en su sentido formativo (en la carrera de Ciencias de la Comunicación) consideramos que el lenguaje es uno de los medios necesarios para hacer operativa la actualización (realización) del razonamiento humano y, consecuentemente, la facultad del intelecto y de la voluntad, pues su aprendizaje, uso y aplicación posibilitan la observación analítica de las cosas, mediante la aprehensión (conocimiento sensorial), la nominación (abstracción de la imagen sensorial), la relación (análisis), la crítica (el juicio), las cuales a su vez estimulan la facultad de la imaginación. En este tenor de ideas, en Paulín *et al.* (2012a) se enuncian algunos niveles de la lengua que permiten desarrollar hábitos operativos del intelecto teórico y práctico, como a continuación se reitera aquí.

1. En el estrato paralingüístico, el acercamiento al análisis rítmico hace que el estudiante tome conciencia de su propia rítmica, a la vez que lo introduce en una técnica útil (funcional), tanto para la emisión de discursos (locutor) como para el análisis y la producción de textos discursivos verbales.

Tabla 5. Competencias

Capacidades Operaciones educables	Aptitud	Disposición	Hábito	Procesos	Procedimiento	Medios	Ejecución
Intelectuales							
a) Apertura Libre elección	Entendimiento: Teórico conocer Práctico aplicado a algo por hacer sobre lo operable factible (hacer técnico) y ágil (obrar moral)	Discursiva	Discurrir	Enlace intelectual de cadenas conceptuales Lógicos (modo de ordenar las cosas en el conocimiento) Críticos (comparación con la realidad de las cosas enunciadas por las conclusiones lógicas); Ontológicos (enunciados acerca de la esencia, existencia, del ser).	Análisis de relaciones causales-factuales: formal, material, real, positivo, descriptivo, hechos.	Lenguajes: naturales, formales Tipología de proposiciones oración enunciativa, vocativa, interrogativa imperativa, deprecativa, argumentativa.	Actos: Concebir (representar, significar) Juzgar (comparar, sintetizar: relacionar conceptos afirmando o negando) Discurrir (inferir, derivar unas verdades de otras) Voluntario : intención del fin (querer poner los medios adecuados); elección de los medios (autodeterminarse: elección deliberada del medio); ejecución del acto (ordenar, actuar disfrutar).
b) Memoria existencial	Reflexión	Autoconocimiento-conciencia-abstracción Mismidad-otredad-temporalidad	Ejercicio intelectual teórico: asociación existencial Ejercicio intelectual práctico: asociación factual	Experiencia sensible-Inspección de la verdad.	Confrontación de las representaciones.	Lenguajes: natural, formales...	Valoraciones reflexivas: aprobación/desaprobación. Separación entre conceptos y realidad.

Fuente: elaboración propia.

2. En el estrato léxico-gramatical, materia prima para la producción (codificación) e interpretación (decodificación) de las cadenas discursivas, es importante la enseñanza de la lengua porque proporciona material para que el estudiante progrese en su competencia lingüística (indispensable para el uso efectivo de la lengua), y porque además le permite acercarse al sistema de significados que son interpretados por los lexemas que una cultura ha convertido en pertinentes, nucleares, medulares... en virtud de que expresan los valores y representan las ideas que la generalidad de los miembros de una comunidad aceptan por su alta credibilidad (forma idiomática externa, modelo general;

sistema). Asimismo, están en relación con las variedades de la lengua ligadas a la estructura social (forma idiomática interna o peculiaridades de orden y combinación de cada grupo; código) y también, a las configuraciones semánticas de acuerdo con el tipo de situación en las que se producen (registro, realización o actualización individual).

3. Por último, es importante desarrollar la capacidad sintetizadora del estudiante, que se logra, entre otras posibilidades, cuando comprenda el lenguaje como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación, esto es, como un fenómeno semiótico. Para este propósito, consideramos necesario un esquema integrador de los diferentes

contextos que se imbrican en la producción e interpretación de textos discursivos en los que pueden confluír categorías de la sociolingüística, la lingüística funcional, la teoría de la enunciación, entre otras. De manera que en el ámbito de la docencia se constituya en un eje articulador de las diversas corrientes que enmarcan el estudio del discurso, y, asimismo, permita el análisis del sistema.

Precisamente, los estratos de la lengua son componentes importantes en la adquisición de las habilidades de lectoescritura necesarias para el buen desempeño universitario y para desarrollar los contenidos teóricos y metodológicos implicados en los contenidos formativos de la licenciatura, como se puede apreciar en la tabla 5, donde se desglosan aptitudes intelectuales.

En este sentido, se exploran propuestas sobre materias con carácter obligatorio para desarrollar las competencias necesarias (proyectivas-propositivas, socializantes, moralizantes, comunicativas) que *a priori* necesita el estudiante de Ciencias de la Comunicación antes de ingresar a la formación básica de la licenciatura.

Las materias responden a las necesidades formativas implicadas en tres grupos: habilidades de lectura (análisis), habilidades de escritura (síntesis), y habilidades de lectoescritura (analítico-sintéticas). Las materias por área son las siguientes:

- *En relación con las habilidades-competencias de lectura* se proponen cursos que desarrollen en los estudiantes: por un lado, las competencias lógico-analíticas que posibiliten herramientas intelectuales para la comprensión de los argumentos, contraargumentos y argumentos secundarios que constituyen el tejido textual de un discurso; por otro, un curso que lleve hacia la realización concreta la comprensión de textos específicos en ciencias sociales, y con ello se logren potenciales herramientas lógico-discursivas sobre las cuales se proyecte la capacidad argumentativa de los estudiantes. Al respecto se proponen los cursos:

Lógica y Argumentación:

- *Planteamiento*: curso de carácter teórico-metodológico. Expone las estructuras lógicas que constituyen el fundamento formal de las formas expresivas de los lenguajes naturales (español).

- *Objetivos*: desarrollar en los estudiantes las capacidades lógico-analíticas que los acerquen hacia el conocimiento y comprensión de las formas lógico-discursivas (argumentos, contraargumentos, falacias...), así como proporcionar los elementos necesarios para que el estudiante identifique los componentes argumentativos de los diferentes discursos.
- *Ámbito discursivo*: lógico-discursivo.
- *Competencia por desarrollar*: comunicativa (derivadas: comprensión, entendimiento, interpretación).

Taller de Análisis de Textos Científicos y Redacción Académica:

- *Planteamiento*: curso de carácter metodológico. Expone las diferentes formas de un texto científico.
 - *Objetivo*: mostrar los diferentes tipos de discursos científicos, y desde ese punto, identificar los componentes que constituyen un discurso científico en ciencias sociales. Se busca desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias que les permitan escribir discursos vinculados con la investigación social. Asimismo, se busca mostrar los diferentes modelos de explicación científica vinculados con las ciencias sociales.
 - *Ámbito formativo*: lógico-discursivo y estético (creativo).
 - *Competencia por desarrollar*: comunicativa (derivadas: comprensión, entendimiento, interpretación) y proyectiva-propositiva (derivadas: reflexiva, selectiva).
- *En relación con las habilidades-competencias de escritura* se proponen cursos que permitan desarrollar en los estudiantes facultades de carácter técnico. En este sentido, se busca potencializar el conocimiento sintáctico y morfosintáctico para el mejoramiento de las competencias comunicativas en la expresión escrita y, de manera consecuente, la expresión oral. Al respecto se propone el curso:

Introducción a la Morfosintaxis:

- *Planteamiento*: curso de carácter metodológico. Explica y describe los diferentes componentes oracionales y sintácticos que constituyen el fundamento lógico-coherente de las formas expresivas en español.

- *Objetivo*: lograr un conocimiento general de las estructuras sintácticas (tipos de oración, estructura de las oraciones, componentes de las oraciones, reglas de derivación...) y morfosintácticas (formas de las palabras, morfemas, conjugaciones básicas...) que constituyen la estructura coherente de la expresión verbal.
 - *Ámbito formativo*: técnico y estético.
 - *Competencia por desarrollar*: comunicativa (derivadas: comprensión, entendimiento, interpretación) y proyectiva-propositiva (derivadas: reflexiva, selectiva).
- *En relación con las habilidades-competencias de lectoescritura* se proponen cursos que no solo introduzcan a los alumnos en los temas y problemas teóricos en las ciencias sociales, sino que, además, permitan el desarrollo de la memoria, la interpretación y el entendimiento de los hechos sociales e históricos. Al respecto se proponen los cursos:

Introducción a la Historia:

- *Planteamiento*: materia de carácter teórico. Muestra los elementos que constituyen el pensamiento histórico, en general, y los modos de hacer e investigar desde la historia como modelo.
- *Objetivos*: en términos formativos se busca mostrar a los estudiantes las técnicas de interpretación histórica de los hechos sociales, y de manera consecuente, generar la comprensión y entendimiento hacia los diferentes procesos implicados en el desarrollo histórico.
- *Ámbito formativo*: ética.
- *Competencia por desarrollar*: moralizante (derivadas: autodominio, responsabilidad) y socializante (derivada: interactiva).

Teoría del Conocimiento y Ciencias Sociales:

- *Planteamiento*: materia de carácter teórico. Muestra los temas y problemas epistemológicos implicados en las ciencias sociales, sus procedimientos de investigación y áreas de desarrollo.
- *Objetivos*: explicar los diferentes modelos y teorías de investigación social implicados en los estudios de comunicación y, desde ahí, problematizar sobre los límites teóricos y metodológicos de las distintas líneas de pensamiento.



- *Ámbito formativo*: lógico–discursivo y ético.
- *Competencias por desarrollar*: comunicativa (derivadas: comprensión, entendimiento, interpretación), moralizante (derivadas: autodominio, responsabilidad) y socializante (derivada: interactiva).

Finalmente, el papel multifacético del universitario del siglo XXI implica su formación integral para poder desempeñar su función formativa y de investigación en diversas dimensiones: *Como profesional*. En la práctica educativa deberá ser competente en la ejecución consciente y reflexiva de su proyecto educativo, y, en la disciplina profesional, conocer esquemas, sistemas, teorías que interpretan, valoran y dan sentido a la práctica educativa.

En la enseñanza tendrá que estar especializado en un área del conocimiento, contemplando en su dimensión teórica competencias conceptuales y de inferencia para la articulación de contenidos, y en el espacio práctico, proyectar posibilidades fácticas de los hechos reales para plantear alternativas de solución.

En su función como docente deberá desempeñar el papel de transmisor de valores, técnicas y conocimientos específicos, pero también el de facilitador del aprendizaje que requiere competencias comunicativas y didácticas.

- *Como investigador*. Deberá orientarse hacia la obtención de nuevo conocimiento y su aplicación para la solución de problemas o interrogantes, lo que le permitirá la competencia para una práctica educativa transformadora (del sistema) de creencias, valores, costumbres que pudieran dificultar o impedir el proceso formativo.
- *Como formador permanente del profesorado*. Tendrá que poner en acto su papel como orientador, lo que requiere desarrollar hábitos operativos: directivos (inteligencia), imperativos (voluntad), de elección para un fin y ejecutivos (motrices) para obtener los fines propuestos. Estos hábitos permiten dirigir y estimular la fuerza proyectiva y propositiva del profesor en activo e *in fieri* en el orden del saber (conocimiento), hacer (eficiencia), obrar (moralidad) y sentir (estética), mediante, por ejemplo, la autodeterminación y autocreación de sus propios planes y programas de enseñanza y aprendizaje de su disciplina (materia, área), entre otras posibilidades que permitan modificaciones prácticas de la conducta para que el profesor se adapte a las nuevas necesidades educativas.

Conclusiones

Los significantes *formación-competencia* se han manejado en las diferentes corrientes del pensamiento occidental, aunque a lo largo de la historia sus contenidos culturales han ido modificando sus sentidos y sus relaciones. Sin embargo, dentro del contexto histórico-cultural que enmarca la Universidad, se puede decir (aunque esto amerita un estudio riguroso) que el sentido de los conceptos *formación-competencia* gira alrededor de la naturaleza racional del hombre, de la perfectibilidad, del mejoramiento individual y social, de la tolerancia, de la transformación, de la dignificación del hombre. Pero estos conceptos dentro del marco ideológico de la mentalidad mercantil de los siglos XX-XXI pueden adquirir otro sentido.

En efecto, si el contexto ideológico pondera la técnica sobre la ciencia, la atomización del conocimiento sobre la integración del conocimiento, la mecanización sobre la crítica racional, el desarrollo económico sobre la actualización de lo humano... entonces, se deforma el sentido original de los conceptos en la docencia universitaria. Por ello, es necesario deslindar los sentidos implicados tanto en el vocablo *formación* como los correspondientes a *competencia*. En efecto, en el caso del concepto *formación* es importante precisar sus límites y posibilidades como proceso de perfectibilidad del potencial humano y como adquisición de saberes especializados en sus dimensiones teórico-prácticas que orientan procesos educativos diversos de instrucción, capacitación, adiestramiento... entre otros afines.

De la misma manera, es importante deslindar los sentidos del concepto *competencia*: como facultad o potencial humano, como cualidad que se busca formar, como efecto que produce esa formación o como fin que se busca alcanzar. Estas precisiones son indispensables, puesto que los contenidos culturales y sus prácticas respectivas pueden funcionar para reforzar, promover y desarrollar hábitos operativos del intelecto, o condicionar el ejercicio de comportamientos mecánicos.

En este sentido, resulta interesante notar que dentro de la distribución de competencias del Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007, la mayor cantidad de competencias se ordena en razón de los conceptos de *libre elección* y *reflexión*. Dentro de las críticas propuestas por la escuela crítica de Frankfurt, específicamente los planteamientos hechos por Max Horkheimer, ambas nociones son condiciones para la formación de conocimiento racional y científico. Permiten, asimismo, el desarrollo de

las cualidades necesarias que posibiliten la realización de la razón dentro de la sociedad.

Sin embargo, el desarrollo de estas cualidades nos lleva, como bien ha demostrado la escuela crítica, hacia una “dialéctica negativa” que ha sido cimentada en la razón moderna y el espíritu científico. En palabras más extensas, si la dialéctica histórica es un proceso de realización permanente donde una cultura desarrolla lo que hay en sí misma, hasta llegar al más alto grado de su propio espíritu, en cambio, una “dialéctica negativa” es aquella que, dentro de este mismo proceso, llega a un callejón sin salida: es decir, un proceso histórico incompleto donde el espíritu de un pueblo o cultura alcanza solo un desarrollo escindido y, por lo tanto, irracional. En este proceso histórico surge una clara paradoja: la razón moderna produce, inevitablemente, la irracionalidad del pensamiento. Como consecuencia, la ciencia implica en su propio progreso la instrumentalización de la razón.

Dentro de estas consideraciones, cuando se atiende al hecho de que las competencias destinadas para América Latina están en su mayoría en el orden de la “libre elección” (capacidad para organizar y planificar; capacidad de investigación; habilidades para procesar, analizar, buscar...) y de la “reflexión” (capacidad de abstracción, análisis, síntesis; aplicar conocimientos...), se puede afirmar que están en el orden de la ciencia y la investigación y, en consecuencia, en el orden de la razón instrumental: donde la formación de una razón técnica y especializada permite la alienación del pensamiento y la voluntad, y lleva hacia la instrumentalización de los individuos, en la cual el pensamiento se vuelve un instrumento útil en tanto factor de producción mercantil y de dominación.

Al considerar estas competencias como parte de la formación educativa, se están conformando los cuadros de sujetos capaces de circunscribirse (sin crítica) a la cadena global de producción mercantil, y de esta suerte, la consecuente alienación de la voluntad condicionará la aceptación de una ideología impuesta, que no surge de la conciencia histórica de los sujetos sociales, sino de la imposición de grupos económicos de poder.

Estas aseveraciones acerca del proceso global educativo que se está iniciando desde el enfoque por competencias se confirman, bajo este mismo ámbito de reflexión filosófica, si se mira la otra cara de la moneda. Las nociones que menos asignaciones tuvieron fueron *autorrealización* y *comunicación*. Resulta interesante considerar que la dialéctica histórica, aquello que propicia el desarrollo de una cultura, implica la noción de *autoconciencia*,

y que esta es entendida como la realización y autorrealización de un pueblo (desde los individuos hasta la sociedad). Por otro lado, queda claro que la dialéctica es intersubjetiva, y esta es la posibilidad de conocimiento y conciencia del otro; es la recuperación de uno mismo a partir de la confrontación con el otro. La intersubjetividad como relación entre sujetos es la posibilidad de unidad social y, dentro de este proceso, la comunicación es una condición necesaria.

Así, estas reflexiones a partir de la escuela crítica nos muestran de manera clara el sentido formativo de la educación por competencias. Se muestra que no busca formar las condiciones subjetivas necesarias para establecer una conciencia social, ni la unidad entre los individuos, sino la instrumentalización del pensamiento con miras a fortalecer la cadena de producción y la alienación ideológica de los sujetos. Se busca pues, formar sujetos que cumplan y desarrollen su función como “trabajadores” y no sujetos que existan como “hombres de cultura”.

Por supuesto, estas precisiones son necesarias, pero no suficientes para mejorar la educación. De hecho, para que las personas (individuales) se organicen como comunidad (universitaria) se requiere un sistema organizado de pautas de conducta por medio de las cuales se controlen las actividades de sus miembros, así como las relaciones que mantienen entre sí, y que dan forma a esa comunidad; además del espíritu del cuerpo que produce la fuerza motriz para la expresión de esas pautas. Por lo tanto, la legislación y otras formas de normatividad universitaria son una guía (un plan) para modelar a los individuos y ajustarlos dentro de ciertas relaciones recíprocas, que hacen posible el funcionamiento conjunto de esos individuos como unidad social. De ahí la importancia de su precisión conceptual y normativa para poder orientar, modelar, ajustar las actividades docentes que permitan la práctica eficiente del profesor y del alumno, y el funcionamiento eficaz del proceso educativo, buscando superar y resolver actitudes que limitan la docencia a, por ejemplo, el recitado de la información que el docente maneja en su momento, aunque no corresponda con la asignatura que debe impartir, simplemente para cubrir un requisito laboral, o de quienes siguiendo la corriente existencialista del momento, buscan conmovier a sus escuchas con temas sobre la superación personal... (lo que sería válido en programas colaterales) entre otras resistencias en la docencia.

Referencias

- Allport, G. (1970). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alonso, M. (1968). *Enciclopedia del idioma*. Madrid: Aguilar.
- Atkinson, C. (1966). *Historia de la educación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina* (Informe Final-Proyecto Tuning-America Latina, 2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Bennis, W. (1965a). Beyond Bureaucracy. *Transaction*, 2(5), 31.
- Bennis, W. (1965b). Changing Organizations. *Journal of Applied Behavioral Science*, (2)3, 247-263.
- Castoriadis, C. (1988). La polis griega y la creación de la democracia. En *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1991). *Diccionario crítico etimológico: castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Dewey, J. (1926). *Los valores educativos*. Madrid: Tecnos.
- Dewey, J. (1928). *Las teorías sobre la educación*. Madrid: La Lectura.
- Durkheim, É. (1927). *Educación y sociedad*. Madrid: La Lectura.
- Espasa-Calpe. (1983). *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana*. Madrid: autor.
- Fairchild, H. (2001). *Diccionario de sociología*. Nueva York: Librería Filosófica.
- Fermoso, P. (1982). *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. Madrid: CEAC.
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Madrid: CEAC.
- Fukuyama, F. (1989/1990). ¿El fin de la historia? *Claves de la Razón Práctica*, 1, 85-96.
- García H. (1963). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Gentile, G. (1926). *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (Eds.). (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- Hegel, F. (2012). *Fenomenología del espíritu* (21ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica
- Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Hilgard, E. (1966). *Teorías del aprendizaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ibarra, M. (4 de diciembre de 1999). Las universidades públicas no deben crecer por deseo o voluntad. *La Jornada*, 51.
- Jaspers, K. (1940). *El ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Barcelona: Labor.
- Jaspers, K. (1950). *Philosophie und wissenschaft*. Zurich: Artemis.
- Malerieu, Ph. (1975). La socialización. En H. Gratiot-Alphandery y R. Zazzo. *Tratado de psicología del niño*. Vol. 5. Madrid: Morata.
- Mattelart, A. (2000) *Historia de la utopía planetaria: de la ciudad profética a la sociedad global*. Barcelona: Paidós.
- Millán, A. (1963). *La formación de la personalidad*. Madrid: Rialp.
- Millán, A. (1978). *Fundamentos de filosofía*. Madrid: Rialp.
- Ortega, J. (1968). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Paulín, G., Horta, J., Sánchez, L., Siade, G. y Jiménez, G. (2012a). Reflexiones sobre la importancia del lenguaje en la educación entitativo-funcional universitaria. *Enunciación*, 17(1), 120-139.
- Paulín, G., Horta, J. y Siade, G. (2012b) *Humanidades y Universidad: la UNAM desde una intertextualidad humanística*. México: Fontamara.
- Peters, S. (Ed.). (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Platón. (1975). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Quiles, I. (1942). *Libertad y cultura*. Buenos Aires: Club de Lectura.
- Real Academia Española. (1984). *Diccionario de autoridades*. Madrid: Gredos.
- Spranger, E. (1948). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Toffler, A. (1977). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Zainqui, J. (1985). *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios*. Barcelona: De Vecchi.
- Zavalloni, R. (1958). *Educación y personalidad*. Madrid: Razón y Fe.