

1-1-2011

Los conceptos de competencias en el libro Tuning. Un análisis crítico del discurso a las definiciones, los criterios para su selección y los argumentos utilizados para justificar su uso

Segundo Fidel Puerto Garavito

José William Ramírez Aponte

Marcos Alfonso Rojas Acevedo

David Soto Riaño

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Puerto Garavito, S. F., Ramírez Aponte, J. W., Rojas Acevedo, M. A., & Soto Riaño, D. (2011). Los conceptos de competencias en el libro Tuning. Un análisis crítico del discurso a las definiciones, los criterios para su selección y los argumentos utilizados para justificar su uso. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/604

**Los conceptos de competencias en el libro Tuning:
Un análisis crítico del discurso a las definiciones, los criterios para su selección
y los argumentos utilizados para justificar su uso.**

Investigadores:
SEGUNDO FIDEL PUERTO GARAVITO
JOSÉ WILLIAM RAMIREZ APONTE
MARCOS ALFONSO ROJAS ACEVEDO
DAVID SOTO RIAÑO

Asesor
JOSÉ DARÍO HERRERA
Doctor en filosofía



BOGOTÁ
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2011

**Los conceptos de competencias en el libro Tuning:
Un análisis crítico del discurso a las definiciones, los criterios para su
selección y los argumentos utilizados para justificar su uso.**

**Trabajo presentado como requisito para optar por el título de
MAGISTER EN DOCENCIA**



**BOGOTÁ
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2011**

De todo lo que el hombre ha escrito amo lo que escribió con sangre.
Escribe con sangre y amarás lo que escribes.
FEDERICO NIETZSCHE

ACTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C. Mayo de 2011

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
ANTECEDENTES.....	10
1. ÁREA PROBLÉMICA	13
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	16
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	17
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
4. JUSTIFICACIÓN.....	18
5. REFERENTES TEÓRICOS.....	20
5.1. LAS COMPETENCIAS.....	20
5.1.1. <i>Competencias Genéricas</i>	23
5.1.2. <i>¿Qué tan universal es el concepto de competencia?</i>	25
5.1.3. <i>Formación por Competencias</i>	33
5.2. PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	36
5.2.1. <i>Orígenes y fundamentación</i>	37
5.2.2. <i>Enfoques y pensamiento de la Pedagogía Crítica</i>	39
5.2.3. <i>Perspectivas de la Pedagogía Crítica</i>	41
6. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	43
6.1. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.....	45
6.2. CORPUS TEXTUAL.....	48
6.2.1. <i>Descripción del corpus textual</i>	48
6.2.2. <i>Objetivos del libro Tuning</i>	50
6.3. CRITERIOS	53
6.3.1. <i>Dominación, hegemonía, poder y control</i>	53
6.3.2. <i>Ideología, consenso y cognición social</i>	54
6.3.3. <i>Historicidad</i>	55
6.3.4. <i>Responsabilidad social y ética, y democracia</i>	55
6.3.5. <i>¿QUÉ ESTRUCTURAS DEBEMOS ANALIZAR?</i>	57
6.4. ANÁLISIS DEL CORPUS TEXTUAL.....	59
6.4.1. ANÁLISIS DE RECURRENCIAS.....	59
6.4.2. IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN.....	61
6.4.3. ARGUMENTOS	63
7. CONCLUSIONES	79
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

Tablas

Tabla 1. Competencias genéricas del libro Tuning	18
Tabla 2. Recurrencias	56
Tabla 3. Cuadro comparativo Pedagogía Crítica Vs Competencias	79

INTRODUCCIÓN

La investigación intitulada “Los conceptos de competencias en el libro Tuning: Un Análisis Crítico del Discurso a las definiciones, los criterios para su selección y los argumentos utilizados para justificar su uso” se estructura a partir de las relaciones de poder que se intentan develar por medio del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Tal como se señala en la justificación, el tema de las competencias en educación es provocador puesto que resulta casi imposible no asumir una posición a favor o en contra, la razón de lo anterior se fundamenta en que nos encontramos entre dos corrientes, defensores y detractores de las competencias. Del lado de los defensores está el Banco Mundial, la Comisión Europea, la UNESCO; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con los programas Indicators of National Education Systems (INES) y Programme for International Students Assessment (PISA); la Organización Mundial del Comercio (OMC) con el Acuerdo General sobre el comercio de Servicios (GATS en Inglés) y los grandes medios, obviamente, con el apoyo de reconocidos académicos y conferencistas. Entre los académicos que teorizan, bien sea brindando su apoyo o atacando las competencias, tenemos a Alfredo Fierro Bardaj y José Moya de la Universidad de Cantabria el profesor de varias Universidades españolas José Jimeno Sacristán, José Luís Mendez Varela de la Universidad de Barcelona y Antonio Bolívar de la Universidad de Granada entre otros. A nivel nacional tenemos a los Profesores Carlos Vasco, Ignacio Abdón Montenegro de la Universidad Pedagógica Nacional, Maria Cristina Torrado, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado entre otros.

Entre las razones para emprender esta investigación está el saber erudito, la satisfacción que produce el encuentro con la verdad, el deseo de hacer las cosas de la mejor manera posible y el de contribuir al cambio social, son entre otras nuestras preocupaciones. Aunque somos conscientes que no tenemos dominio sobre el uso que se le pueda dar a los resultados de los Análisis Críticos del Discurso (ACD) como lo afirma Fairclough (1992, p.238) en “*Discourse and Social Change*”, sí esperamos contribuir para que el sistema hegemónico en la educación no se logre consolidar y evidenciar por medio del

ACD problemas sociales y políticos al establecer quienes son los que tienen acceso a los medios para fundar las relaciones de dominación que son naturalizadas y legitimadas por la sociedad.

Como referentes teóricos desde la perspectiva del ACD se eligieron los criterios utilizados por los analistas del Discurso Teun van Dijk, Ruth Wodak, Norman Fairclough y Michel Meyer. Aunque suene raro, incluso poco científico, los argumentos de autoridad son utilizados en investigación; puede ser que en ocasiones hayan retrasado el progreso científico, pero en todo caso dan validez a las afirmaciones que se hacen en la literatura. De otra parte lo hemos asumido como si se tratara de un análisis del análisis basado en las recurrencias de los términos utilizados por los analistas mencionados, lo cual, dicho sea de paso, hace parte del método utilizado en esta investigación.

En cuanto hace referencia a los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica nos hemos acogido a las propuestas planteadas por Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire, Douglas Kellner, Peter Pericles Trifonas y Antonia Darder, entre otros.

El enfoque o la perspectiva de investigación (ACD) es de tipo cualitativo y se sitúa en las tradiciones hermenéutica y analítico-deductiva. La recolección de la información aunque no se consideró como una etapa específica en el sentido formal, se hizo a partir de los documentos de la política pública emitidos por los entes responsables de la educación en Colombia seguida de los documentos de los organismos supranacionales que exponen ampliamente las directrices para la imposición e implementación de la política internacional: UNESCO y Banco Mundial. Se seleccionó el libro Tuning por cuanto este documento describe y engloba las acciones llevadas a cabo en los diferentes congresos y conferencias realizados en el mundo.

Los conceptos utilizados en las definiciones propuestas en el libro Tuning se analizaron desde la lógica formal y desde el Análisis Crítico del Discurso porque a pesar de que en ocasiones aparecen en forma explícita, se sustentan de manera reiterativa en su importancia. Los argumentos seleccionados con base en las recurrencias y los criterios usados para indagar sobre las competencias en las encuestas, importancia y realización,

se utilizaron para seleccionar los fragmentos para la creación de las macroproposiciones que tipifican las retóricas utilizadas por los autores y que fueron sometidas a análisis.

Bien se hubiera podido ampliar este trabajo para cubrir aspectos específicos como las competencias en Ingeniería, dado que los investigadores son Ingenieros, lo que de hecho constituiría un aporte de gran interés, pero no se trata de un trabajo de tipo disciplinar, y hacerlo requeriría que los evaluadores también fueran Ingenieros.

Como resultado de esta investigación hemos encontrado que existen dos corrientes fundamentales una orientada al desempeño laboral con énfasis en las normas para el trabajo idóneo y la otra con énfasis en la labor académica.

ANTECEDENTES

Al hablar de antecedentes nos referimos a las investigaciones de mayor relevancia que realizaron quienes nos antecedieron en esta intención y a los antecedentes históricos desde donde tenemos noticia del origen del problema de investigación. En 2005, a raíz de la II Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, los gobiernos de los países asistentes difunden y realizan los actos ejecutivos y legislativos para establecer los lineamientos sobre competencias, a su vez, a nivel interno los entes gubernamentales teorizan (en forma axiomática tratan de darle coherencia al discurso), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el ICFES, El Consejo Superior de Ciencia y Tecnología, y El SENA establecen cada uno su propia definición de Competencias. José Jimeno Sacristán en sus conferencias afirma haber contado más de cincuenta definiciones sobre competencias. Para tener una idea de lo complejo de la situación, el Consejo Nacional de Capacitación de Australia decidió encargarse de debatir, aprobar e implementar las competencias de las instituciones de educación superior en su país.

Las siguientes son algunas de las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años sobre el tema del análisis del concepto de competencia en el Proyecto Tuning, cabe anotar que el hecho de que sean presentados aquí como antecedentes no indica que compartamos o estemos de acuerdo con todos los resultados que los investigadores afirman haber alcanzado como producto de su investigación:

El trabajo realizado por el Dr. José Luís Menéndez Varela (2009) de la Universidad de Barcelona intitulado “*La noción de competencia en el proyecto Tuning*” es un análisis textual desde la Sociología de la Educación. En este trabajo establece que las competencias se han convertido en la piedra angular de la reforma de los sistemas educativos y de la enseñanza universitaria. Afirma que el proyecto Tuning ha desempeñado un papel de extraordinaria relevancia a nivel internacional y ha suscitado tantas adhesiones inquebrantables como críticas demoleadoras. Aunque este trabajo parte de una lectura fiel del proyecto persigue un examen crítico de la noción de competencia. También considera que a partir el contexto político y económico en el que surge el proyecto Tuning es que se establecen sus presupuestos, su finalidad y sus objetivos.

Todo esto dentro de los lineamientos que Tuning considera fundamentales para evaluar el impacto y la evolución del proyecto en el proceso de reforma de la educación superior. Este trabajo de investigación se refiere fundamentalmente al impacto que tiene el proyecto Tuning en la formulación de las políticas en educación superior. Alude al hecho de que ninguna reforma en educación puede ser hecha a fuerza de imposiciones (normas y decretos) y anota además que Tuning perderá fuerza (“fuelle”) en la medida en que la Comisión Europea le recorte los apoyos (económicos y políticos).

En el trabajo *“El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”* desarrollado por Antonio Bolívar (2008) de la Universidad de Granada, el autor afirma que el discurso de las competencias ha entrado en España, casi al mismo tiempo, para la Educación Básica y Superior, aún cuando los orígenes, el modo de plantearse y el papel que pueden jugar, en uno y otro nivel educativo, sean distintos. Sin embargo, confluyen en querer orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, más allá del aprendizaje de los contenidos escolarizados necesarios en la sociedad de la información, pero también, en ambos casos, al igual que sucediera con aquel otro de la *“planificación por objetivos”*, la formación por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia, en los formatos de planificación que en poco alteran la práctica. El profesor Antonio Bolívar (2008, p.1) dice: *“el discurso de las competencias, que como doxa o eslogan del cambio educativo, recorre las políticas formativas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad”*, puede suscitar el interés hacia la reflexión, apuntando a algunos elementos para un análisis crítico. Concluye de alguna manera que el rechazo generalizado al discurso sobre competencias no está a su juicio justificado. Dice que no todo es, ni debe ser de modo indiscriminado, invasión del neoliberalismo; como tantas cosas depende de cómo se entiende (no es lo mismo la fundamentación de DESECO que la Tuning). Afirma además que el uso que se hace de las competencias y sus finalidades garantizan la equidad en educación, o la subordinan a las demandas del mercado laboral. No obstante, por las distintas razones que argumenta en su estudio dice que las competencias se ven amenazadas a quedarse en el mero discurso presente en los formatos de planificación y diseño pero con escasas posibilidades de transformar el núcleo de la acción educativa.

También está el trabajo de Jorge Felipe García Fernández (2006), de la Universidad Complutense de Madrid, intitulado “*Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning*”. Felipe García afirma que el timbre general de los documentos implicados en el actual proceso de reforma educativa oscila entre la apología y el tecnocratismo. Respecto al ámbito académico, el papel de la Universidad es actuar como motor de la investigación y la innovación tecnológica en la dinámica competitiva de los grandes bloques capitalistas. Estos textos se enmarcan dentro del contexto social, político y económico, como políticas de convergencia y competitividad económica. A manera de conclusión, el autor de este trabajo afirma que el cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales y académicos. “*Esto subraya la necesidad de consulta y revisión permanentes de lo que es adecuado*”. Las constantes reformas en las cartografías laboral y educativa sirven para adaptar la fuerza de trabajo a las circunstancias. Cuando el contenido tradicional de una disciplina, sólido, pesado, denso, se convierte en un lastre para una economía de vértigo, volátil, fugaz, de ‘corto plazo’, debe ser, según su respectiva ductilidad, desplazado en beneficio de ‘competencias’ y destrezas por otro.

Con respecto a la formación por competencias, el trabajo “*Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas*”, de Eucario Parra Castrillón (2005), Universidad Católica del norte, analiza la postura pedagógica reconocida por su posición crítica, el origen teórico y las posibles contradicciones contextuales. Hace también una revisión de distintas taxonomías que estudiosos e investigadores del tema de las competencias han elaborado; desde ellas se deducen dos grandes corrientes: una con orientación laboral, cuyo énfasis son las normas para el desempeño idóneo y la otra con enfoque en la formación académica. Sin embargo, aparte de poner en evidencia las contradicciones existentes en el concepto de competencias no llega a nada, solo a la cautela y a la resignación.

1. ÁREA PROBLÉMICA

En la última década la educación se ha visto fuertemente influenciada por el discurso de la formación por competencias. Algunos piensan, con cierto fundamento, que se trata sólo de una moda; otros creen que transformarán y reemplazarán los modelos pedagógicos utilizados hasta ahora y que este tipo de formación logrará posicionarse en las instancias académicas, técnicas, tecnológicas y científicas a escala mundial. Lo que a todas luces resulta extraño es que se pretenda por medio de una sola estrategia de tipo metodológico y conceptual, solucionar los problemas que se han venido planteando en torno a la educación y que en ocasiones se esté intentando desplazar y reemplazar los demás modelos sin el menor ejercicio crítico. Tampoco faltan quienes piensan que basta cambiar el nombre a lo que se ha venido haciendo, y continuar realizando las mismas prácticas sin que nadie lo note.

La formación por competencias ha llegado a la educación colombiana para promover en buena parte una o múltiples soluciones a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo. Pero resulta muy complejo reconocer teóricamente que a la formación por competencias no se le da un tratamiento uniforme por cuanto existen diversas interpretaciones de lo que se entiende por competencias. Además, en Colombia no hay un ente responsable para debatir, aprobar e instruir sobre el tema de la formación por competencias, lo cual se pone en evidencia al contrastar las concepciones particulares de cada uno de los entes gubernamentales, Ministerio de Educación Nacional, ICFES, Secretaría de Educación (SED), SENA, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología entre otros. Claro está que los organismos supranacionales son los que en primera instancia han promovido y respaldado la implementación de las competencias como política pública según lo veremos más adelante.

En los últimos diez años también, se han realizado reformas para diseñar una teoría conceptual que tenga inmersas la competitividad y la política pública de formación por competencias, en cada una de las áreas que se imparten en las instituciones educativas. En 2005, el Ministerio de Educación Nacional – ASCOFADE publican el documento “*Formación de formadores en estándares de competencias básicas y ciudadanas*”, con el fin de entregar los estándares de competencias básicas y ciudadanas a los maestros. Esta publicación busca “*propiciar la comprensión y apropiación de los estándares por*

parte de los formadores de formadores y maestros en formación de las facultades de educación y de las escuelas normales superiores, y consolidar equipos cualificados que aporten al proceso de discusión, comprensión e incorporación de los estándares como referentes básicos en los programas de formación inicial de maestros para la educación básica y media” (MEN-ASCOFADE, 2005, p.5). Este documento podría servir como libro de texto para los maestros puesto que en él se encuentran los estándares o más exactamente estándares de competencias, que requieren de las estrategias de apoyo para trabajo en el aula (allí se proponen algunas), las cuales son incluidas como talleres; también se sugieren proyectos de aula con el propósito de servir de guía para su realización.

Entre los documentos que anteceden la incorporación de esta política en la educación superior en Colombia, está el establecimiento de indicadores de logro por parte del Ministerio de Educación Nacional (1996) y de lineamientos curriculares para la educación básica y media (MEN 1998); donde se enuncia el término de competencia (Bustamante, 2003). Luego vino la evaluación masiva de competencias básicas desde 1998 por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 1998), la transformación del Examen del ICFES para el ingreso a la educación superior bajo el concepto de evaluación por competencias (Bustamante, 2002), y la designación de la evaluación y certificación por competencias por parte del SENA en 2002.

El discurso de la formación por competencias ha permeado la educación pública no solo en Colombia sino en otros países para facilitar la construcción fecunda del ser humano de este nuevo siglo; un ser humano competente, capaz de realizar labores especializadas, donde él pueda insertarse sin ningún problema en el sistema productivo. Este individuo del presente y del futuro debe aprender a *hacer en contexto*, debe generar nuevos conocimientos a través de su relación con el mundo y debe ser una persona altamente calificada para operar procesos de desarrollo del sistema económico neoliberal.

La inherente limitación de la formación por competencias que conlleva a la construcción de un sistema educativo acorde a los intereses del mercado, supone al individuo como un ser dependiente de las necesidades laborales, naturalizado en la

esfera globalizadora, relacionado con la sociedad del conocimiento sin fronteras y expuesto a los cambios impositivos de la cultura hegemónica. Debe ser razón de análisis la posición crítica de la educación como estrategia fundamental de transformación emancipadora de la sociedad, defensora de la cultura, reveladora de nuevas posibilidades de crecimiento social e individual, animadora de pensamientos propios de cada individuo e incluyente, y autónoma con respecto a la política pública de formación por competencias, las cuales intentan fundamentalmente formar post asalariados, especialistas en tareas específicas, para viabilizar el desarrollo sostenible del sistema económico.

Para iniciar este análisis se realizará un estudio minucioso del concepto competencia, su origen, su aplicación como política y su inclusión en la educación colombiana. Es de interés también en esta investigación develar el verdadero significado del discurso sobre competencias en la educación colombiana por medio de un análisis crítico del discurso como estrategia para comprender la trama argumentativa e intervenir en las concepciones del destinatario, para refutarlas, modificarlas o afirmarlas.

De lo expuesto hasta aquí, a la luz de los documentos citados es posible ver que no existe una política coherente en cuanto al sistema educativo, lo que conlleva a indagar por las limitaciones de la falta de coherencia en el discurso sobre competencias. Por tal motivo, resulta interesante hacer un análisis crítico del discurso para encontrar las limitaciones y las fortalezas que presenta la formación por competencias en educación superior, desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica. Para alcanzar este objetivo, iniciamos nuestra indagación con los documentos de la política nacional, luego de lo cual hemos continuado con los documentos de los organismos supranacionales, que a nuestro juicio exponen ampliamente los lineamientos de la formación por competencias, y que impactan los resultados en la educación.

Parece difícil entender que ante una industria cambiante que presenta día a día nuevos desarrollos, se pretenda establecer un cuerpo de competencias que cubra las necesidades de todos los sectores empresariales y que puedan perdurar sin modificaciones.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Resulta de utilidad reconocer la influencia que tienen los organismos supra-nacionales sobre las instituciones del Estado y los servicios que éste presta a la sociedad. En educación se puede observar la fuerte arremetida que tiene el mercado frente a las estructuras más importantes en la formación del ser humano; hoy es más viable formar profesionales especializados en tareas específicas las cuales deben estar enmarcadas en necesidades laborales y en los intereses del mercado. El debate se tensiona cuando se hace un análisis crítico de la formación de profesionales íntegros que no sólo buscan ser empleados del sistema económico, sino realizar la transformación de su forma de vida hacia una mejor construcción de su historia y de su cultura.

De ahí el interés por indagar sobre cuáles pueden ser las limitaciones y fortalezas de la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica. Por tanto, la presente investigación tiene como fin realizar un Análisis Crítico del Discurso, al libro Tuning para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué limitaciones y fortalezas presenta la formación por competencias en educación superior desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica?

Surgen de aquí otras preguntas derivadas tales como: ¿El profesional competente es un individuo autónomo y útil para su comunidad?, más que un profesional competente especialista en una disciplina específica, ¿tiene una visión amplia de **democracia**?, ¿éstas competencias laborales puede formar personas emancipadas?. Éstos cuestionamientos nos han llevado a desarrollar esta investigación junto con el hecho de que parece haber igual número de detractores que de defensores de las competencias, de donde surge la inquietud por establecer quien tiene la razón.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo General

Analizar con visión crítica las fortalezas y limitaciones de la formación por competencias en educación superior de acuerdo con los lineamientos definidos en el Proyecto Tuning.

3.2. Objetivos Específicos

- Develar el verdadero significado de la formación por competencias en educación superior de acuerdo con los lineamientos definidos en el proyecto Tuning para América Latina.
- Hacer un análisis crítico, con rigor científico a las reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina según la propuesta del Proyecto Tuning.
- Realizar una investigación con connotaciones claramente políticas basada en el análisis crítico de la desigualdad social por cuanto más que una tarea, existe la responsabilidad moral social y política de transformación social.
- Develar el verdadero sentido de la profesionalización en Colombia y establecer las fortalezas y debilidades de la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica.

4. JUSTIFICACIÓN

El discurso en torno a las competencias según las definiciones propuestas por los organismos responsables de la educación en el orden nacional e internacional muestra que se trata de un concepto polémico por cuanto no existe acuerdo al respecto. Como lo anotamos en la introducción, el tema de las competencias es provocador puesto que resulta casi imposible no asumir una posición a favor o en contra, razón por la cual pretendemos dar una muestra de rigor en la investigación al preservar algunas citas (incluso en inglés) con la intención de mantener intacto el pensamiento original de sus autores.

Durante la exposición de la ponencia sobre competencias titulada “*Problematización en torno a las competencias*”, presentada en el IV Foro, “Formación de Maestros Investigadores” surgió el interrogante del por qué las investigaciones de esta cohorte parecían destinadas a tener éxito en cuanto a dar una respuesta, digamos, positiva a la pregunta de investigación. En aquella ocasión se discutió en relación con la concepción de ciencia neutra bajo el supuesto que el investigador no debería tomar partido ni elaborar hipótesis sino que debería emprender una búsqueda ciega para ver qué logra encontrar. La reacción en contra de tal afirmación no se hizo esperar, máxime cuando el Análisis Crítico del Discurso tiene preconcebido, no digamos sus fines, sino más bien su intención. También se dijo que el hecho de que el mismo conocimiento científico pueda ser utilizado con propósitos diametralmente opuestos no implica que el conocimiento sea neutro. Todavía no sabemos si quedó claro que la intencionalidad de la aplicación del conocimiento por parte del interesado es la que le quita su supuesta neutralidad, por cuanto no hay aplicaciones de la ciencia que tengan carácter neutral.

Aunque parezca contradictorio con respecto a lo que acabamos de afirmar, existen una gran variedad de investigaciones tendientes a lograr descripciones de los hechos educativos y sociales, incluso en el campo interpretativo, pero con un carácter generalmente neutro. Lo que se pretende en este documento es lograr un trabajo con connotaciones claramente políticas basado en el análisis crítico de la desigualdad social, con la intención de lograr el cambio, porque más que una tarea existe una responsabilidad moral, social y política de transformación social.

Durante los últimos veinte años se ha observado cómo la formación por competencias ha permeado las políticas educativas en Colombia. Ya se ha presenciado cómo se insertó el concepto de competencia en la educación básica, secundaria y media; pero es evidente que la educación superior no escapa a este modelo complejo que intenta fundamentar los intereses con los que el entorno globalizado dota a la educación.

Se comprende así, que las competencias en la educación buscan formar individuos capaces de aprender conocimientos específicos, especialistas en la aplicación de los mismos en un contexto dado, viabilizando la instrucción de los seres humanos hacia los diferentes intereses y necesidades que procuramos descubrir. De este modo, se realiza un análisis crítico del discurso de la formación por competencias en educación superior, abordando textos que enmarcan la política de las competencias en educación desde la visión de diferentes autores de la Pedagogía Crítica. Hemos tomado como base teórica de la Pedagogía Crítica, textos de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Douglas Kellner, Peter Pericles Trifonas y Antonia Darder, entre otros.

Por tanto, nuestro interés al realizar el Análisis Crítico del Discurso de la formación por competencias en la educación superior, es develar el verdadero significado de la profesionalización en Colombia, y establecer las fortalezas y debilidades de la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica. Las probables expectativas para este análisis se encuentran centradas en la concepción de escuela, formación ciudadana, democracia, revolución, construcción de consciencia crítica, formación política, historicidad del individuo y la ética como manifestación del comportamiento humano.

5. REFERENTES TEÓRICOS

Para realizar el Análisis Crítico del Discurso de la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica se hace necesario profundizar tanto en la conceptualización de la Pedagogía Crítica, como en el Análisis Crítico del Discurso para contrastar estos temas tan disímiles frente a las competencias y de este modo estar en capacidad de resolver la cuestión propuesta en esta investigación: ¿Qué limitaciones y fortalezas tiene la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica?

5.1. Las Competencias

Hace algún tiempo parecía suficiente la definición de algunos términos o conceptos para delimitar su alcance dentro de un trabajo de tipo académico o técnico. No obstante, en la actualidad se consideran factores que hacen que debamos acudir a otras instancias con el fin de lograr mayor precisión respecto al uso que se pueda dar a los términos para lograr una buena aproximación conceptual¹. En este sentido, entre las instancias que podemos utilizar está el conocimiento organizado en redes (Inspec Thesaurus), el planteamiento de un discurso en torno al tema, el análisis de su polisemia especialmente cuando el concepto se utiliza en varias ciencias o disciplinas, y el uso social que se da al concepto en las publicaciones que se divulgan en otros países y desde la perspectiva de las organizaciones internacionales. Con respecto a esta última instancia, resulta claro que algunos conceptos se utilizan como lema o slogan de organizaciones internacionales, otros pueden convertirse en tendencias, en movimientos sociales que abogan por su existencia, en discursos de carácter académico o filosófico, o dar lugar a que se desarrollen teorías en torno al mismo, incluso podría llegar a tratarse sólo de una moda.

¹ “Todavía, como diremos, los diccionarios, incluido el académico, están muy lejos de ser el útil necesario para que alumnos y hablantes, en general podamos acudir a él para que nos resuelva nuestros problemas léxicos.

Desgraciadamente los diccionarios no nos sirven. Afirmación fuerte: más aun si digo que no es mía, sino de mi maestro Rodrigo Salvador. Académico de número de la lengua y uno de los coordinadores de la nueva edición del Diccionario de la Real Academia Española” (Escobedo, 1988)

Volviendo al tema de la polisemia, aparte del motivo ya mencionado, (el uso del mismo término en varias ciencias o disciplinas), existen otros adicionales, los cuales mencionaremos aquí: el avance tecnológico que ha abierto la posibilidad para la aparición de nuevos productos con las implicaciones que esto conlleva, tales como modificaciones en el modo de vida de las personas y la aplicación de viejos términos a cosas nuevas entre otros; el uso de recursos literarios (figuras literarias); el uso de algunos términos de manera general, y la influencia de los medios de comunicación, no sólo en cuanto a las publicaciones que se realizan en otros países, en el mismo y en otros idiomas; sino en cuanto a la influencia de los periódicos, revistas y la internet que contribuyen a propagar enormes volúmenes de información en diferentes culturas y contextos.

El concepto de competencia a la manera *chomskyana* parte de la dicotomía actuación [performance]- competencia [competence], la actuación permite distinguir la conducta lingüística real y observable, en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella (la competencia). Para Chomsky la competencia es una facultad ideal que resulta de abstraer los juicios de un hablante oyente que vive en una comunidad lingüística completamente homogénea, es conocedor de su lengua de manera perfecta (condiciones ideales), y no le afectan condicionantes típicos del uso de la lengua como pueden ser las limitaciones de memoria, la posibilidad de errores ocasionales, y otros obstáculos circunstanciales como el cansancio (Chomsky, 1965, p.3). Es por lo que las reglas gramaticales constituyen el objeto de la teoría generativa y no por los hechos que se define la gramática generativa como “*una teoría de la competencia*” (Chomsky, 1965, p.4).

Debido al proceso de transformación de léxico, el concepto de competencia pasó de la lingüística al campo empresarial, y de ahí, convertido en competencia laboral, sirvió de puente entre la actividad empresarial y la actividad académica. No obstante, al revisar el material bibliográfico encontramos que el concepto de competencia también se utiliza en política y en derecho para designar las atribuciones que le corresponden a los diversos estamentos del gobierno para el ejercicio de determinadas funciones.

Si nos detenemos un momento para considerar esta aserción, en el fondo el ser competente sí confiere atribuciones por cuanto la persona competente debe ser la

llamada para desempeñar determinadas funciones. Por ejemplo, se espera que el primero en acudir en ayuda de un enfermo sea el médico por cuanto posee las competencias necesarias para hacerlo, y desde el punto de vista ético no debería esperar a que sea otra persona quien tenga la voluntad o el ánimo para prestar la ayuda necesaria.

El proyecto Tuning para América Latina replica el concepto de competencia tomado de Carlos Cullén en *“El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II”*; allí se definen las competencias como *“complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”*, luego de lo cual el documento Tuning lista las 27 competencias que aparecen en la Tabla 1 en un intento por englobar las competencias genéricas. (Tuning America Latina, 2007, p.35).

Los conceptos que vamos a poner de relieve por ahora en esta definición adoptada por Tuning son: responsabilidad, actuación y contexto. En cuanto a la responsabilidad tal como aparece en la definición de competencia del proyecto Tuning para América Latina, resulta claro que se debería entender lo que se hace para actuar de manera responsable, aunque si se siguen procedimientos al pie de la letra es posible que no se cometan errores, pero también es viable pensar que una persona que sigue procedimientos de manera rigurosa puede no llegar a ser propositiva.

A su vez, la actuación dentro de un contexto supone la capacidad para transformarlo y no solo de adaptarse a él. El avance tecnológico produce desde pequeñas transformaciones difíciles de percibir hasta transformaciones sustanciales, tan importantes que requieren rehacer totalmente los procesos. Las personas no pueden mantenerse al margen de los nuevos desarrollos máxime cuando estos suponen la liberación de gran parte de su trabajo.

5.1.1. Competencias Genéricas.

COMPETENCIAS GENERICAS
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Capacidad para organizar y planificar el tiempo
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
Responsabilidad social y compromiso ciudadano
Capacidad de comunicación oral y escrita
Capacidad de comunicación en un segundo idioma
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
Capacidad de investigación
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para actuar en nuevas situaciones
Capacidad creativa
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
Capacidad para tomar decisiones
Capacidad de trabajo en equipo
Habilidades interpersonales
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Compromiso con la preservación del medio ambiente
Compromiso con su medio socio-cultural
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
Habilidad para trabajar en contextos internacionales
Habilidad para trabajar en forma autónoma
Capacidad para formular y gestionar proyectos
Compromiso ético
Compromiso con la calidad

Tabla 1. Competencias genéricas del Libro Tuning

Dado que todas las cosas se hacen dentro de algún contexto; lo que se debería decir al hablar de competencias es: *saber hacer en diferentes contextos*. Lo cual de por sí supone un alto grado de dificultad. Existen maestros que tras haber cambiado algún parámetro a los ejercicios que hacen en clase, piden a sus estudiantes que repitan el ejercicio. Aunque resulte sorprendente algunos estudiantes no lo pueden hacer.

En la última década, el lenguaje utilizado en el mercado, las inversiones y la producción de bienes, ha influenciado la aplicación del término competencia en las instancias académicas y técnicas, tanto así, que algunos estudiosos lo consideran más que un

discurso, un movimiento². La presión para que esto haya llegado hasta allí, se deriva de la competición económica por la supremacía en los mercados, esto ha significado que el esfuerzo en la educación se esté concentrando en los desempeños, a la vez que pierden importancia los conocimientos y la teoría.

Aparte de la aplicación original del concepto de competencia en la lingüística (Chomsky, 1963), al cual ya nos hemos referido, veremos su aplicación en otras dos instancias: la académica y la empresarial. Esta última tiene dos connotaciones importantes: la administrativa, casi siempre la actividad más importante desde el punto de vista gerencial, inclinada hacia los negocios y las finanzas; y la productiva o industrial. Esta dicotomía dentro del ambiente empresarial utiliza también dos lenguajes: el de los negocios, usado para persuadir al cliente para que compre y al inversionista para que invierta; y el lenguaje de la industria, el lenguaje de la eficiencia en la producción, reducción de costos y economía a escala. Antes de seguir hablando del mundo empresarial de la producción de bienes, tenemos que introducir el de los servicios como producto de la industria, el cual en muchos casos no requiere de maquinaria industrial, tal es el caso de la comercialización de intangibles, seguros de vida, medicina prepagada, planes de inversión, etc.

En este caso, el concepto de industria al modo utilizado a partir de la revolución industrial, cuando la energía muscular para producir el trabajo fue desplazada por la energía mecánica de las máquinas, pierde significación el concepto de industria al transformarse en la industria productora de documentos (también en el mundo de la delincuencia se habla de la industria del secuestro y de la industria del lavado de activos).

Al referirse a la evolución histórica del pensamiento científico gerencial y su incidencia en el desarrollo del concepto de competencia, la mayoría de los autores aluden sólo al post-fordismo, sin embargo, anotamos tres hitos importantes en su evolución a partir de

² “Over the last decade the discourse around education and training has shifted. We now tend to use a pseudo-commercial language of markets, investments and products. The interest in 'competence' and 'competency' has been part of this move. A significant pressure behind this in the UK, according to proponents like Jessup (1989: 66), has been the supposed lack of relevance of vocational provision and the need to compete with other economies. Courses and programmes were alleged to concentrate on the gaining of knowledge and theory and to neglect performance ('and it is performance which essentially characterizes competence' op cit). Vocational qualifications were to be recast into statements of competence relevant to work” (Infed,2002)

la revolución industrial (1760): el Taylorismo, el Fordismo y el Toyotismo. El Taylorismo se caracterizó por la propuesta de la división del trabajo en labores simplificadas, el control gerencial sobre los elementos en el sitio de trabajo, y la contabilidad de costos basada en el estudio sistemático de tiempos y movimientos; ³ el Fordismo introdujo la línea de montaje, la producción en serie, la estandarización y la intercambiabilidad de piezas; a su vez, el Toyotismo (por su origen en la conocida empresa japonesa Toyota), introdujo la producción flexible gracias a la versatilidad y efectividad de la automatización, aplicada ésta no como una técnica de administración de la producción, sino como la estrategia capaz de articular la producción con la distribución y el consumo. ⁴ De ahí que la formación basada en las competencias que requiere el sector industrial, haya recibido numerosas críticas por cuanto se teme que el sistema educativo se convierta en un sistema rígido y prescriptivo, determinado por las exigencias e intereses de la industria. Kliebart (1983) relaciona solamente los tres elementos característicos del Taylorismo con el concepto de competencia y con el currículo, pero según lo arriba expuesto tenemos por lo menos tres sentidos o significados diferentes para desarrollar el concepto de competencia, a saber: el concepto original de la lingüística, el del marketing y el de la producción, y podríamos hablar de un cuarto que englobaría a los anteriores, que es el del discurso producido por los organismos supranacionales.

5.1.2. ¿Qué tan universal es el concepto de competencia?

Resulta claro que algunos países han adoptado la formación basada en competencias como solución al problema de mantenerse competitivos frente a las diferentes economías del mundo, por lo que la motivación para la adopción de esta política es de tipo económico antes que educativo, y consiste en tratar de dar respuesta a los

³ What Taylor proposed was greater division of labour with jobs being “Basically simplified; an extension of managerial control over all elements of the work place; and accounting based on systematic time and motion study. All three elements are associated with the rise of competence and, indeed, the concern with curriculum” (Infed,2002)

⁴ “Una de estas respuestas en la administración de la producción se conoce como "toyotismo", por su origen en la conocida empresa japonesa, o también como producción flexible o ajustada y gracias a su efectividad, versatilidad, autonomización y flexibilidad supone una modificación radical respecto a las pautas productivas (seriadas, rígidas y centralizadas) que habían sido propias del fordismo.

Eso explica el interés que tiene para la economía aplicada el análisis del toyotismo; no como simple técnica de administrar la producción, sino para evaluar si es capaz de articular la pauta de la producción con otras de distribución y consumo capaces de proporcionar eficiencia al sistema productivo y garantizar su reproducción. Es decir, para conocer si es un mecanismo adecuado y generalizable de "regulación" social”. (Torres, juantorres@uma.es)

problemas de las empresas desde la educación. Algunos autores, entre ellos Guillermo Bustamante y Fabio Jurado han presentado extensos análisis para mostrar cómo se está entendiendo el concepto de competencia en el ámbito nacional.

Comenzaremos por referirnos a Grundy (1987, p.41), quien explica las prácticas educativas a la luz de Aristóteles, aproximando el currículo a un producto de la técnica, con el modelo aristotélico de las tres disposiciones que motivan la acción humana en la técnica, éstas son:

- “La idea creativa o imagen (eidos)
- El manejo de las herramientas del artesano (techne)
- La acción de fabricar (poietike)”⁵

Como veremos más adelante, ahí existe cuando menos una primera aproximación al concepto de competencia. Para todos debería ser claro, que lo primero que hace el ser humano desde su nacimiento (algunas personas apoyan la idea que desde antes), es explorar el mundo, luego interpretarlo (tratar de entenderlo), se comunica, argumenta y luego propone. En este sentido las competencias básicas corresponden a lo que todo ser humano dentro de una concepción de normalidad, *debe poder hacer y debe ser*, dentro de un ambiente sano. Por lo menos ésta es la concepción de competencia que uno pudo haber construido desde las diferentes instancias académicas para el ejercicio docente. Claro está que podría haberse tratado solo de una solución de emergencia para no quedar rezagado mientras teníamos tiempo para profundizar en el tema.

Por otro lado, Montenegro (2003, p.13) afirma que:

“Dentro de cada formación se pueden identificar procesos básicos como aquellos que se realizan a través de etapas, de transformaciones, en las cuales, se avanza de estadios inferiores a estadios superiores. Como producto de los procesos se forman las competencias. Las competencias básicas pueden ser consideradas los constituyentes centrales del perfil del estudiante, producto de la acción educativa. La dimensión biológica,

⁵ “If we approach is curriculum as product - or the technical approach. This approach can be understood in the light of Aristotle's model of the different dispositions which motivate human action-in the technical disposition towards action: the creative idea or image (eidos),governs the artisan's use of skills (techne),in the action of making (poietike)”.

es el componente basal del ser humano, porque en él radica la vida expresada en diversas funciones; los procesos de desarrollo biológico se pueden resumir en sensorial, motor, postura corporal, y ubicación espacial; como producto de estos procesos el ser humano puede manifestar la siguiente competencia, ‘Desplazarse en forma coordinada a través del espacio, percibiendo los estímulos del ambiente y conservando el sentido de la ubicación’ ”

A continuación veamos algunas otras definiciones sobre competencia. El proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) define la competencia como *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas en forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan para lograr una acción eficaz.”* (Montenegro, 2008)

En nuestro país, Colombia, con el fin de reformar las pruebas de Estado para el ingreso de la Educación Superior, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, definió las competencias como *‘un saber hacer en contexto’*, es decir, como el *“conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto en particular y cumplen con las exigencias específicas del mismo”* (Rocha, 2007, p.17).

Algunas definiciones hacen referencia a las dimensiones del ser humano, por ejemplo la propuesta por Rusell (1996): Al asumir la inteligencia como un conjunto de funciones adaptativas que implican procesos relacionados con percibir, inferir y actuar; la competencia se puede entender como la manifestación de la inteligencia entendiendo que la competencia subyace a la inteligencia. Al considerar también las competencias como el saber hacer las cosas y el saber actuar con las personas, se asumen las implicaciones de los hechos para transformar los contextos a favor de la convivencia humana. Esto requiere de una formación integral, la cual sólo es posible si se afectan de manera positiva las dimensiones consideradas fundamentales. Uno de los modelos más sencillos considera al ser humano en cuatro dimensiones: biológica, intelectual, social e intrapersonal (Montenegro, 2003).

Para empezar de manera oficial con esta política pública, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), estableció las competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Asimismo, reglamentó un conjunto de competencias ciudadanas en los ciclos de educación primaria, básica y media. Para el Ministerio de Educación Nacional los Estándares de Competencia *“Son los criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en contexto en cada una de las áreas y niveles”* (MEN-ASCOFADE, 2005, p.14).

Por su parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología propone cuatro tipos de competencias referidas a las disciplinas del conocimiento: la formulación de problemas, su representación por medio de elementos simbólicos, la interpretación o búsqueda de significado y la configuración de soluciones. Éstas son entonces las competencias que nos sirven de puente entre la industria y la labor académica, porque aunque intentan ser generales apuntan hacia la labor técnica, tecnológica y de ingeniería.

“Las competencias de formación. La discusión relativa a las competencias que los individuos requieren para ser capaces de actuar idóneamente en un contexto en particular, incluye no solo los ámbitos ocupacionales y del trabajo sino además aquellos referidos a las disciplinas del conocimiento. Entendidas como ‘capacidades de desempeño satisfactorio y óptimo en diversos contextos referidos a trabajos, actividades y tareas de distinta naturaleza’ ”
(Montenegro, 2008).

Las competencias se empiezan a asumir nacional e internacionalmente como centro de la actividad educativa. Bajo este presupuesto, podemos decir que la educación en tecnología cobra sentido más allá del ambiente de la escuela si los estudiantes son capaces de utilizar el conocimiento tecnológico, creativa y flexiblemente, ante problemas de diversa naturaleza. Para alcanzar este logro, la formación en tecnología debe apuntar al desarrollo de las siguientes competencias:

“La formulación de problemas. Es la capacidad de plantearse preguntas a partir de situaciones concretas. Esta competencia resulta

de vital importancia si se tiene en cuenta que los problemas constituyen una formulación abstracta no evidente de manera cotidiana o asistemática.

La representación. Implica esta competencia la posibilidad de expresar el conocimiento tecnológico (en cuanto haya sido comprendido o haya sido producido) a través de sistemas simbólicos especializados y universales. Para el caso de la tecnología, el lenguaje gráfico (dibujo técnico) y la expresión tridimensional (maquetas y prototipos).

La interpretación. Es una competencia complementaria a la anterior. Significa capacidad de asignar sentido o significado al conocimiento tecnológico en particular y a la información en general suscitada en el marco de los procesos de solución de problemas.

La configuración de soluciones. Significa esta competencia la posibilidad de aunar elementos y argumentos procedimentales y proyectuales para arribar a una solución de carácter tecnológico a partir de un problema en particular. Ellas pueden interpretarse como una particularidad o dimensión propia de los procesos de solución de problemas, que permiten precisar con rigor las capacidades básicas propias del ámbito de la tecnología” (S.E.D., Redacadémica, p.34).

Anticipando un poco lo que se pretende mostrar, se puede decir que resulta no solo de gran complejidad tratar de establecer similitudes entre las diferentes definiciones en torno a las competencias, sino que es muy difícil, que a partir de estas definiciones, se pueda establecer un concepto claro, unívoco y específico sobre competencias. Para no ir muy lejos veamos los siguientes ejemplos: Para Tuning Europa: “*Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades*” (Tuning América Latina, 2007, p.35), también el profesor Carlos Vasco, considera que el ser competente está a “*mitad de camino entre novicio y experto*” y concibe las competencias como los “*conocimientos que, si son adquiridos desde muy joven, se quedan en la cabeza del estudiante para siempre*” (Vasco, 2008, p.28). No obstante lo cual, en 1986 Chomsky demostró por medio de un ejemplo muy simple que

el conocimiento no es una destreza: dos personas con el mismo conocimiento del español difieren mucho en su capacidad para utilizar la lengua, uno puede ser un gran poeta y el otro puede utilizar la lengua en forma muy pedestre. “De ahí que sea difícil – dice Chomsky- comprender cómo se puede identificar el conocimiento con la destreza y menos aun con la disposición al comportamiento” (Chomsky, 1965).

El profesor Vasco encuentra además ciertos obstáculos en lo relacionado con la dificultad para la evaluación de las competencias propositivas en su área de conocimiento que es la matemática. Interroga sobre cuáles serán las competencias matemáticas del ciudadano y plantea que no existe claridad respecto a cómo se pueden llegar a desarrollar ni a evaluar estas competencias. El autor afirma en entrevista realizada por Luz Marina Sierra Fajardo para “Eleducador” que:

“Hay un problema muy complicado, y es que muchos de los profesores de todas las áreas, están criticando fuertemente el concepto de competencia. Muchos profesores piensan que el uso de ‘competencia’ se está viendo en lo laboral, en las destrezas de los oficios y de las profesiones que podríamos llamar técnicas y tecnológicas...A mí me gusta el discurso de competencias, porque estos son conocimientos que si se logran adquirir en el bachillerato y en la universidad, se van a quedar en la cabeza del estudiante. Y si llamamos competente al que ha pasado de novicio –que apenas empieza a enterarse de las cosas- y que verdaderamente aprendió, me parece que es potente el discurso de competencia. Competente es aquel que está a mitad de camino entre novicio y experto, y no está en la educación básica sacar expertos. Pero ¿cuáles serían esas competencias del ciudadano? En mi área de conocimiento ¿cuáles serían esas competencias matemáticas del ciudadano? No está muy claro. Cómo llegar a desarrollarlas tampoco está claro y cómo evaluarlas tampoco, porque el problema que tiene el discurso de las competencias es que si se habla, por ejemplo, de uso flexible de las matemáticas en tareas diferentes a las de clase, entonces cómo se va a evaluar esto con un cuestionario escolar de

preguntas cerradas?...Creo que se pueden evaluar competencias interpretativas y competencias argumentativas, pero no competencias propositivas. ¿Cómo se propone una nueva tesis? ¿Cómo se propone una nueva interpretación diferente a la que está plasmada en el examen? ¿Cómo se propone un nuevo argumento? ¿Cómo se propone un argumento distinto, para una tesis distinta que uno defiende?: No se puede porque el formato mismo del examen de pregunta cerrada no permite evaluar competencias propositivas.” (Vasco 2008, p.28).

Lo que resulta sorprendente es que los matemáticos deberían estar a sólo un paso de los ingenieros, puesto que se podría definir la ingeniería como la aplicación práctica de la matemática. De esta manera, resulta posible que si las pocas noticias que nos llegan sobre las toneladas de desechos que se producen diariamente, los Giga Vatios-hora de energía o los millones de metros cúbicos de agua que se utilizan tuvieran significado, esto podría traducirse en cambios de actitud o de comportamiento respecto a su producción o utilización.

El concepto que tiene en común la mayoría de las definiciones es el verbo hacer, por tanto, dediquemos unos instantes para analizarlo. Al menos en lo relacionado con las normas técnicas de ingeniería, hacer significa producir o fabricar, probar, medir, suministrar bienes o servicios, siguiendo los procedimientos establecidos⁶. La mayoría de los procedimientos en el campo de la técnica, la tecnología y la ingeniería han sido suficientemente probados, de tal suerte que no está en las atribuciones de cada persona modificarlos a su antojo sin realizar previamente las consultas pertinentes y sin someterlos a debate con expertos en el tema. De otra parte, el significado de hacer en el mundo de los negocios (marketing) es diferente, en este mundo se adquiere prestigio y dinero, en él, el éxito se mide por los resultados, no basta con ser eficiente sino que hay que ser eficaz, en ocasiones se requiere sacar a la empresa de la quiebra y llevarla al éxito. Lo anterior implica que para alcanzar el éxito hay que saberse comunicar con las

⁶ “Use of an IEEE Standard is wholly voluntary. The existence of an IEEE Standard does not imply that there are no other ways to produce, test, measure, purchase, market, or provide other goods and services related to the scope of the IEEE Standard. Furthermore, the viewpoint expressed at the time a standard is approved and issued is subject to change brought about through developments in the state of the art and comments received from users of the standard. Every IEEE Standard is subjected to review at least every five years for revision or reaffirmation. (IEEE C57.19.00-1991:ii)

personas, planear las actividades, trabajar en equipo, actuar de manera estratégica, interactuar con personas de diferentes culturas, administrar los recursos de manera eficiente (Hellriegel, 2009); todo lo anterior sumado con algunos requisitos tácita y previamente aceptados constituyen las competencias que deben poseer quien se mueve en ese mundo.

Hasta ahora tanto la educación formal como la informal, marchaban separadas en forma paralela, quien poseía el dominio del conocimiento sobre un tema específico no tenía otra opción que pasarse al sistema formal y cumplir con los requisitos exigidos para obtener su reconocimiento, las competencias, en este sentido, serían el camino para que quien tenga dominio sobre un tema logre demostrarlo y con ello su reconocimiento.

En el caso de la educación básica, primaria y media, las competencias que se quieren desarrollar son los Estándares de Competencia del Ministerio de Educación Nacional, los cuales deben aparecer en la planeación de área de las instituciones de educación y en los PEI, en el caso de las Universidades las competencias se encuentra en los Syllabus y en los PEU, y en el caso del SENA en los módulos de formación. Siguiendo esta idea, para la educación básica primaria y media, la formación basada en competencias consiste en desarrollar las competencias del Ministerio de Educación Nacional valiéndose de las estrategias que sugiere como proyectos de aula y talleres.

Parece difícil entender, que ante una industria cambiante que presenta día a día nuevos desarrollos, en algunos países se pretenda establecer un cuerpo de competencias que cubra las necesidades de todos los sectores empresariales y que pueda perdurar sin modificaciones. Hasta el momento no hemos tomado partido en torno al tema de las competencias y como lo plantean algunos autores sin pecar de rígidos, en caso de encontrar que la formación basada en competencias no satisface las expectativas de la educación por ajustarse demasiado a un régimen prescriptivo, la solución podría estar en su flexibilización o en la complementación por medio de otras estrategias para solucionar los vacíos que este tipo de formación pueda llegar a tener.

En el caso del SENA, las competencias que se quieren desarrollar son las que aparecen en cada uno de los módulos de formación. Aquí tampoco cabe la menor duda, al desarrollar estos módulos y obtener las evidencias requeridas, se está cumpliendo con

la formación por competencias. En cuanto a la evaluación de competencias, podemos ver que se trata sencillamente de allegar las evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto prescritas. En algunos casos los juicios emitidos respecto a la calidad del producto presentado como evidencia son hechos por un comité. Para la evaluación del conocimiento hasta ahora no se ha encontrado que se utilicen métodos diferentes a los tradicionalmente conocidos como examen de pregunta abierta o cerrada, la elaboración de textos, el examen de libro abierto, la observación directa, etc.

Si hubiera que redefinir el concepto de competencia a la luz de lo expuesto hasta ahora en esta investigación adoptaríamos la definición que hemos planteado desde el derecho, en cuanto a las atribuciones que confiere el dominio del conocimiento, a pesar de que en derecho las atribuciones las confiere el estamento “superior”, y no precisamente los méritos adquiridos a través de la experiencia, y de alguna manera el principio que establece que a las personas les compete lo que les interesa o les afecta. De este modo, podríamos llegar a decir en lugar de trabajar por competencias, que trabajamos para adquirir ciertas atribuciones o de acuerdo con un interés en particular. Así, entraríamos a desarrollar dominios específicos de conocimientos, los cuales le atribuyen a la persona la facultad para desempeñar determinada actividad que le atañe, le afecta y/o es de su interés.

El concepto sobre competencia que hemos aceptado y que no riñe con la propuesta anterior, se refiere única y exclusivamente al desarrollo de competencias para la realización de actividades específicas. Citamos como ejemplo: La generación de energía eléctrica en forma de corrientes y tensiones alternas trifásicas por medio de máquinas sincrónicas. Así mismo, Sacristán en una de sus conferencias que aparece en internet afirma que cuando sube a un avión ora para que el piloto no vaya a ser creativo o innovador y se ciña estrictamente a los procedimientos establecidos para el pilotaje de la aeronave.

5.1.3. Formación por Competencias

Después de haber dado una mirada a las competencias podemos estar en capacidad de ver lo que esto significa.

Un ejemplo de formación por competencias lo hemos encontrado en los módulos de capacitación que utiliza el SENA (2004). Algunas actividades laborales son relativamente seguras, es decir, que no conllevan riesgos para la salud, entre éstas podemos contar la confección de ropa, la producción de elementos suntuarios etc, no obstante, hemos seleccionado un módulo de capacitación en una de las actividades que representa mayor riesgo, como es el caso de la “*Administración de Medicamentos e Inmunobiológicos Según Delegación*”. Estos módulos se encuentran soportados por un documento que cumple con prescripciones muy estrictas en cuanto a su identificación. En él aparecen las firmas y cargos de las personas responsables. Contiene una presentación en la cual se justifica la razón de ser del documento, el propósito, a quién va dirigido, cuál es la competencia (“*norma de competencia*”) que se quiere desarrollar y la modalidad bajo la cual se ofrece esa “*práctica delegada*”.

La “*Norma de Competencia*” se encuentra dividida en elementos de competencia, es decir, en las partes en las cuales se subdivide la actividad, “*preparación, administración, vigilancia y acción del medicamento*”. Cada “*elemento de competencia*” requiere de una hoja intitulada “*Componente normativo*” que incluye los “*criterios de desempeño*”, “*conocimiento y comprensión*”, “*el rango de aplicación: categoría y clase*”, y las “*evidencias de conocimiento, producto y desempeño*”.

El módulo en cuestión incluye la “*Planeación Metodológica de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación*” en la cual aparecen los “*contenidos: saber, saber hacer, los criterios de evaluación, las evidencias del aprendizaje, las técnicas e instrumentos de evaluación, la estrategia metodológica, el ambiente de aprendizaje (lugar), los medios didácticos y los recursos educativos*” y por último, “*la prescripción de medios*”, que consiste en la bibliografía y las ayudas didácticas requeridas.

En el módulo de formación también aparece el perfil del educador con sus “*competencias pedagógicas y actitudinales*”. Esto, en síntesis constituiría lo que es la formación por competencias, queda por ver si se pueden elaborar documentos parecidos para otras disciplinas y si se pueden aplicar del mismo modo o de manera similar al anterior.

Con este ejemplo queda clara la parte operativa, la forma en que se debe realizar la tarea (si se realiza bien la tarea se ha desarrollado la competencia). Pero ante la crítica de que

el enfoque basado en la tarea era de por sí muy estrecho, algunos países han decidido ampliar el concepto de competencia. Así por ejemplo, el Consejo Nacional de Capacitación (de Australia) (Arguelles, 2001, p.26) decidió ampliar la definición e incluir no solo “*lo que debe saber*” y lo que debe “*saber hacer*”, sino las cualidades éticas que debía tener la persona “*ser*”. Por lo expuesto hasta aquí parece difícil aplicar las mismas definiciones y en ocasiones las mismas competencias al marketing y al sistema productivo máxime cuando en las empresas las principales discrepancias se presentan preferentemente entre estas dos áreas y cuando a nivel gerencial se termina favoreciendo a los encargados de los negocios en detrimento de los que realizan el esfuerzo en la producción.

5.2. PEDAGOGÍA CRÍTICA

La Pedagogía Crítica aporta a la educación los conocimientos teóricos y prácticos para dar solución a problemas sociales como la desigualdad, la pobreza y la libertad de pensamiento así como de las consecuencias que de estos se derivan a partir de la responsabilidad social y ética, y la democracia por medio del empoderamiento de lo político. Como pasos puntuales, la Pedagogía Crítica busca convertir al estudiante y al ciudadano en general, en observador y lector crítico, en lector selectivo de textos y productor de textos capaz de resistirse a toda forma de dominación y manipulación (Darder, 1995). De este modo, el ACD puede constituirse en herramienta de la Pedagogía Crítica a fin de que el estudiante y el ciudadano en general diseccionen los textos para que establezca la forma como fueron construidos y en lo posible las interrelaciones con la psicología, la sociología, la lógica formal, el derecho, la teología, la biología, la física, entre otras ciencias.

El pedagogo crítico trabaja activamente para construir relaciones, digamos particulares, entre él y el estudiante, entre la comunidad y la escuela, y entre esta y la sociedad. La principal función de la Pedagogía Crítica es por tanto, criticar, reflexionar, exponer y cambiar la forma en que la escuela influye sobre la vida cultural y política de los estudiantes. La Pedagogía Crítica busca redirigir el concepto de cultura política, legitimizar y cambiar las experiencias que comprenden la historia y la realidad social y resignificar el sentido de compromiso y de vida, para lo cual, requiere de la transformación de las prácticas educativas. Por tanto, el conocimiento se estructura a través de la conciencia misma de quien tiene relación con él, ya no se trata de transmisión de saberes sino de la construcción responsable del conocimiento por parte del maestro intelectual y del estudiante activo. De este modo, para formar personas emancipadas se requiere que estas tengan cierta autonomía, formación política y capacidad de decisión, pero al hablar de decisiones se habla también de decisiones consensuadas. Esta es la pedagogía del hombre para el hombre y no del hombre para el sistema, que compartimos y hemos adoptado para esta investigación.

5.2.1. Orígenes y fundamentación

La Teoría Crítica como fuente filosófica, inspiradora de la Pedagogía Crítica, subyace en la escuela de Frankfurt en 1923, cuando un grupo de intelectuales de diferentes disciplinas tales como Adorno, Max Horkheimer, Marcuse y luego Jürgen Habermas, Oskar Negt entre otros, deciden construir un armazón argumental creando la Teoría Crítica. Por medio de sus estudios iniciales (“*los marxistas heterodoxos*”), buscan darle solución filosófica y sociológica a los problemas de la sociedad como la desigualdad, la pobreza y la libertad de pensamiento. Intentan además, relacionar los análisis marxistas de la sociedad con el pensamiento freudiano; para que el hombre transforme el mundo (Horkheimer, 1940).

De esta necesidad nace la escuela de Frankfurt. Se plantea que las instituciones sociales deben cambiar con el fin de romper el esquema tradicional de dominación. La escuela tradicional da cuenta del maestro que sabe y del discípulo que aprende, son estas preocupaciones teóricas y filosóficas que dan lugar a la Teoría Crítica, consistente en repensar la teoría tradicional planteada desde Platón y que luego se convertiría a la corriente del positivismo (Giroux, 2003).

Hacia 1933, algunos de los pensadores de esta teoría se ven obligados a salir de Alemania, producto de la legitimación del Partido Nacional-socialista Obrero Alemán; y su instituto finalmente fue instalado en New York con Adorno y Horkheimer como director hasta 1950. Los debates iniciales se fundamentan en las críticas al empirismo, las cuales, según ellos, limitan la libertad. También se envuelven en el discurso de las contradicciones del positivismo porque evidencia factores propios del desarrollo del mercado y el enmascaramiento del consumo, que deja de lado los problemas sociales.

La Teoría Crítica busca en sí misma incorporar en cada individuo el anhelo crítico de una sociedad más justa, donde se combate por la autonomía sin la enajenación dominante del poder mundial; es por eso que Horkheimer (1940) afirma que “*Debemos luchar para que la humanidad no quede desmoralizada para siempre por los terribles acontecimientos del presente, para que la fe en un futuro feliz de la sociedad, en un futuro en paz, digno del hombre, no desaparezca de la tierra*”.

Siguiendo a Habermas, se puede expresar la Teoría Crítica como la reflexión constante sobre el quehacer humano, de la manera que la escuela concibe a los docentes y alumnos; rompiendo los esquemas tradicionales, considerando el sujeto un ser individual moldeado a través de su historicidad y la relación con los demás (McLaren, 1997).

Con esta definición podemos concebir la educación según la Teoría Crítica, como la constante reflexión de las acciones, ideas, modos de actuar y las relaciones sociales. Pero para ello es necesario que los protagonistas conformen contextos diferentes, creativos y siempre tendientes a la confrontación de experiencias; en palabras de Habermas, es necesario no sólo romper las recetas para construir una nueva sino que no se requiera de ellas.

Para la escuela de Frankfurt, los aspectos del por qué y el para qué, son su orientación se ven reflejados en el quehacer docente, por ello se constituye en fundamento de las acciones de la Teoría Crítica: el determinar el por qué hacemos una actividad y no sólo el para qué nos va a servir ésta y qué implicación tiene la realización de estas acciones (McLaren, 1997).

Por tal motivo desde los años 70, algunos pedagogos partidarios del pensamiento de la Teoría Crítica, empiezan a construir el ideario de escuela en el sentido mismo de ésta teoría. Paulo Freire, con el constructo de la pedagogía del oprimido y la educación popular; Henry Giroux, con el fundamento de escuela para la identidad y el desarrollo de todas las formas de ciudadanía; Peter McLaren con el acervo de escuela para la reconstrucción de un nuevo mundo y el derrocamiento de todas las formas de dominación capitalista; son entre otros intelectuales, los que se lanzan al ruedo de la pedagogía revolucionaria desde diferentes puntos de la esfera mundial, para crear así una pedagogía paralela a la tradicional con aportes ideológicos de la Teoría Crítica.

5.2.2. Enfoques y pensamiento de la Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica es una propuesta progresista que vincula en la enseñanza las herramientas teórico prácticas encaminadas a la formación democrática de los educandos y la construcción de individuos capaces de pensar críticamente, de decidir, de construir y de emanciparse, con el fin último de transformar la sociedad hacia un mejor futuro. Se hace pertinente repensar la economía, la política, la sociedad y al ser humano como sujeto activo; es por eso que la Pedagogía Crítica se construye a partir de la férrea e incesante oposición a los vicios y malos caminos por los cuales la humanidad se ha visto obligada a transitar bajo las diferentes instituciones opresoras, fatalistas y dominantes de la sociedad (Giroux, 2003).

McLaren citado por Maldonado (2008, p.143) afirma: *“Los interrogantes que surgen en la Pedagogía Crítica tienen que ver a menudo, con la relación entre educación y con el conjunto más amplio de grupos contruidos por el mercado y producidos por la secularización y la internacionalización de políticas del consumo. En otras palabras, la Pedagogía Crítica trata más a menudo con las manifestaciones culturales del capital y las normas, y formaciones que se engendran por medio de las relaciones de intercambio [...], la pedagogía revolucionaria intenta producir un exceso de conciencia por encima de nuestra conciencia condicionada o naturalizada, para crear, como si fuera, un desborde que exceda las condiciones históricas que buscan enmarcarla.”*

Siguiendo a Maldonado *“Los factores de convergencia de esta pedagogía que nos permiten intentar esta suerte de agrupación son los siguientes: críticas al positivismo e incorporación del docente como investigador, confianza en la educación como un proyecto esperanzador para los sectores sociales más pobres, preeminencia del ser humano, invocación del lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, político y participación social”* (Maldonado, 2008, p.147).

En ese sentido, es necesario afirmar que la Pedagogía Crítica concibe a los educandos como sujetos protagonistas de su propia producción y construcción de conocimientos y saberes, teniendo en cuenta, que más que repetir y aplicar conceptos existentes, sean

capaces de dar un juicio indagador sobre los mismos y fomentar mediante su curiosidad la creación de nuevos conceptos. El educando debe ser un individuo indagador, instigador, preocupado por su propia producción, crítico, riguroso, metódico y autoexigente en la búsqueda de su formación. Es indiscutible que la forma para construir la interiorización de nuevos saberes se debe analizar de manera colectiva, donde los aportes del otro ayuden a reflexionar sobre su propio aprendizaje (Freire, 1996).

De acuerdo con Freire (1996), más que una transmisión fiel y exacta de conocimientos, muchas veces memorísticos, se intenta acercar al educando a reflexionar sobre los saberes, a investigar sobre los fundamentos que lo componen, y a encaminar el conocimiento hacia su mejor interiorización. Más que “*transferir conocimientos*”, se intenta crear en el educando una cultura del pensamiento en su aprendizaje. Más que llenar la cabeza de contenidos que en muchas ocasiones resultan descontextualizados y confusos, se intenta buscar que el estudiante aprenda a pensar acertadamente y a buscar en su pensamiento la razón de su existencia, la motivación por mejorar y encontrar la mejor forma para transformar el mundo a través de sus comportamientos y sus decisiones.

El educador, de acuerdo con la Pedagogía Crítica, es quien es capaz de influir en el educando para que éste se convierta en un curioso riguroso del conocimiento y pueda motivar la verdadera construcción del conocimiento. Freire (2007, p.27) afirma que “*el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión*”. Se debe tener en cuenta que el educador debe asumir una educación emancipadora y transformadora, quien en su labor también se inserta en el aprendizaje para mejorar su práctica; el educador enseña y guía hacia el pensar acertadamente, pero también está dispuesto a aprender de sus educandos, quienes a su vez le guían, y configuran hacia una práctica transformadora.

Estamos también de acuerdo con Giroux (1990) cuando afirma que los educadores o

“los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan la oportunidad de introducir cambios. En este

sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de la escuela. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos”.

5.2.3. Perspectivas de la Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica está fundamentada en la educación, por cuanto la educación se concibe como el desarrollo de prácticas sociales para hacer de los estudiantes pensadores críticos, facultados para abordar los problemas sociales y transformar las desigualdades políticas y económicas existentes por medio de la acción social, dando prioridad a los problemas que tienen relación con la violación de los principios básicos de la **democracia**, mirando hacia el futuro para buscar el ejercicio de los valores humanos por los que siempre se ha luchado, bajo el compromiso político, moral y ético del beneficio para el mayor número posible de personas. Según Ramón Flecha citado por Maldonado (2008, p.61) *“tanto Habermas como Freire practican pensamiento y acción crítica puesto que defienden clara y radicalmente el objetivo de igualdad y, además, apoyan los movimientos sociales de igualdad”.*

Vista de ese modo la educación, los maestros legitiman la escuela como el lugar que proporciona un servicio público esencial para la formación de ciudadanos actuantes que desempeñen el papel central en la creación y el mantenimiento de una sociedad democrática. Giroux (2003) asigna a los maestros el papel de los intelectuales tendientes a hacer lo político pedagógico y lo pedagógico político. A su vez, la educación crítica proporciona al educando las bases teóricas para presentarle los conocimientos y habilidades necesarias para conocer y analizar sus propias voces y experiencias a la luz de las regulaciones sociales y morales del poder.

Giroux desarrolla el discurso de la Pedagogía Crítica alrededor del tema de la ciudadanía y la formación ciudadana. Siguiendo a Giroux (2006, p.25) podemos definir la ciudadanía como la práctica social e histórica fundamentada en la posibilidad de vida pública y solidaridad que permite reflejar y organizar el Estado con el fin de criticarlo, restringirlo y derrocar las relaciones que propician la subyugación, segregación, brutalidad y marginación social, sexista, clasista o de cualquier otra índole. Claro está que no se trata sólo de establecer relaciones de control, sino también de propiciar todo cuanto contribuya al bienestar material y cultural incluyendo obviamente el componente moral. Cuando pueda soñarse con la utopía de la formación ciudadana crítica, es posible hacer realidad la acción de construir una sociedad democrática no sólo desde el punto de vista del reconocimiento mutuo y de las diferencias sino desde el punto de vista de lo que resulta utópico, no como lo que se sueña sino como lo que todavía no es, haciendo énfasis en la valentía moral y en la responsabilidad política.

También la Pedagogía Crítica se propone propiciar la formación de una filosofía moral intolerante con la injusticia y participativa ante el cambio. Giroux (2003, p.65) afirma que *“dentro de las ramificaciones contemporáneas de la teoría educativa radical surge una paradoja en torno a la relación que existe entre la ética, la política y la escolaridad. Por un lado, la teoría educativa radical ha manifestado una crítica profunda, a la vez que una indignación moral, hacia las injusticias sociales y políticas que se reproducen en las escuelas públicas norteamericanas”*.

6. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) viene a ser la concreción a la manera de eliminar la posibilidad de error e ilusión que a decir de Morín (1997), está presente en todo evento comunicativo. El ACD va más allá de la interpretación, Meyer (2003, p.50) intenta sopesar la importancia de la interpretación frente al análisis y la deducción, lo que a nuestro juicio carece de importancia.

Como lo veremos enseguida, no se trata sólo de interpretación, o que la interpretación sea más o menos importante que el análisis o la deducción. En ocasiones se confunde el sentido de traducción con el de interpretación; para hacer claridad veamos los siguientes ejemplos. Algunos ejemplos de traducción tradicionalmente reconocidos son: mensajes orales o escritos en otras lenguas o en códigos cifrados, textos o fragmentos de textos antiguos o inscripciones encontradas en hallazgos arqueológicos, también se podría considerar como traducción la conversión de los símbolos utilizados en dibujos eléctricos, mecánicos, arquitectónicos o topográficos en información útil para la ejecución de proyectos. Ejemplos de interpretación propiamente como tal, que requieren deducciones o inferencias pueden ser: sueños, mensajes dejados por personas antes de su muerte, resultados de experimentos, signos concomitantes que aparecen en forma visible o invisible como consecuencia de algo, textos sagrados, e incluso caligrafía o sonido ilegible, síntomas de enfermedades, medición o respuesta directa o indirecta a determinados estímulos con los que se pretende entre otras cosas convertir datos o signos incompletos en información manejable o en resultados de observaciones.

Si tenemos en cuenta que aun siendo honestos y poniendo lo mejor de nuestra parte es posible que no logremos transmitir un mensaje de manera adecuada, cabe pensar que la interpretación va más allá de lo dicho, tiene que ver incluso con lo que se quiso decir. Pero sí en adición a lo anterior, de manera intencionada se pretende mentir o transformar el mensaje entonces ahí se hace más patente la necesidad de interpretación.

Algunos autores señalan el romanticismo como el momento en el cual la hermenéutica se constituye en una teoría general de la interpretación, con Schleiermacher, pero se atribuye a Wilhelme Dilthey el haber ampliado su alcance a todas las ciencias del

espíritu. A decir de Habermas: *“Hoy predomina la idea de que las ciencias sociales han roto la magia del círculo hermenéutico que caracteriza a las ciencias del espíritu y han encontrado una relación aporética con la historia: las teorías generales de la acción social ocupan, por así decirlo, una posición de través en relación con el plexo histórico de la tradición”* (Habermas, 1988, p.97). A mediados del siglo XX, Gasdamer, Heidegger, Pareyson, Vattimo y Ricoeur aportaron en torno a lo que se configuró como el problema de la verdad y el ser; más tarde autores como Foucault, el mismo Habermas y Appel entre otros continúan extendiendo esta tradición.

Cuando se consigue el control de los procesos, técnicamente desaparece la necesidad de la interpretar, por cuanto el control supone la interpretación plena de los hechos que se suceden en la naturaleza: *“La sociedad industrial se desliga de las tradiciones históricas y toma precauciones para controlar técnicamente los sustratos naturales; pero en esa misma medida emancipa a los sujetos de las coacciones organizadas de la base natural y los deja en franquía para una esfera de libertad subjetiva allende la sociedad. Más esa libertad solo podemos conservarla por medio de una preservación de tradiciones objetualizadas y deslizadas hacia el terreno de lo no vinculante, trascendemos una y otra vez la sociedad en conjunto resistiéndonos así al peligro de la socialización total y al propio tiempo a la dominación de la materia social sobre un espíritu que hay que afirmar como subjetividad”* (Habermas, 1988, p.99)

En cuanto a la filosofía analítica y el método deductivo, aun cuando en algún momento pretendieron actuar de manera independiente, aparece cierta yuxtaposición con la hermenéutica, en particular en lo que se refiere al análisis del lenguaje con connotaciones propias de una actividad más no de un saber específico. Sorprende a veces el no poder precisar con certeza si determinado razonamiento se desprende de la observación cuidadosa, la interpretación, la inferencia hecha a partir de observaciones o únicamente de interpretaciones, aunque lo más lógico sería que tuviera relación con esta última posibilidad.

Ruth Wodak (2003, p.21) sitúa el inicio del ACD en 1991 en Amsterdam, tras un simposio realizado en la Universidad de esa misma ciudad, algunas publicaciones y la red de intercambio de proyectos entre los asistentes. Fairclough hace algunas recomendaciones para la realización de un ACD, dice que el ACD se puede realizar en

el ámbito de cualquier práctica social y del mismo modo se puede aproximar a él de diferentes maneras, selecciona además los siguientes tres elementos, datos, análisis y resultados. Los datos pueden ser tomados de observaciones o como en nuestro caso de documentos. Así mismo, el objeto de interés dentro de la práctica social que hayamos seleccionado puede también ser muy variado y el propósito guardar relación con varias ciencias sociales de manera simultánea: lingüística, sociología, psicología, historia, política etc. Obviamente podría darse el caso en que varias ciencias aporten a la pregunta de investigación.

Es decisión del investigador la selección a cerca del acceso y el tamaño de la información así como los aspectos que quiere investigar, aunque en el transcurso de la investigación se pueden tomar decisiones respecto a ampliar, reducir o complementar la información, e incluso cambiar el curso de la investigación. En nuestro caso, aunque sería deseable podríamos haber extendido el análisis a otros aspectos del corpus textual; no lo hemos hecho por limitaciones de tiempo.

Así las cosas podría decirse que el ACD no tiene un ámbito particular de acción como también puede ser aplicado a la investigación en educación al igual que a cualquier otra área de interés, por tanto, es de suponerse que una vez establecida la conexión entre la hermenéutica, la filosofía analítica y el método deductivo no se presente ningún obstáculo para la utilización del ACD en investigación en educación.

6.1. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Utilizamos como enfoque de investigación el Análisis Crítico del Discurso, para develar el verdadero significado de la formación por competencias en educación superior, comprender la trama argumentativa y dilucidar los intereses planteados en el documento *“Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina., Proyecto Tuning”*.

Según Meyer (1993, p.50), “*el Análisis Crítico del Discurso (ACD), sitúa su metodología más en la hermenéutica que en la tradición analítico-deductiva*”, aunque en este caso no se refiere propiamente al método como una secuencia propia de acciones para no equivocar el camino que nos conduce a un fin, sino a una forma particular de proceder. Tanto la Pedagogía Crítica como el Análisis Crítico del Discurso comparten desde su origen la Teoría Crítica, entendida ésta como la aclaración racional de los planteamientos propuestos por la conjunción de las teorías propuestas por Marx, con el psicoanálisis freudiano. Es por esto que la Teoría Crítica logra darle explicación a lo inexplicable, al poner de relieve las predicciones hechas por el Marxismo clásico y hacer uso por primera vez del psicoanálisis y la metapsicología freudiana con fines políticos, vale decir, desenmascarar los hechos que se suceden tanto a nivel social como al interior de los individuos.

Algunos autores consideran el ACD como un conjunto de enfoques y otros más como una perspectiva de investigación (Meyer, 2003, p.50). Pese a lo cual, el Análisis Crítico del Discurso no escapa a la crítica que proviene de la supuesta falta o de la deficiencia de su método, tal falta de método es reconocida desde la perspectiva crítica del discurso, como una de las estrategias de dominación ya que configuran la intención de prevenir el disenso (van Dijk, 2003, p.144).

Para propósitos investigativos, se puede asumir la Teoría Crítica como referente histórico e intentar ampliar su alcance, o tomar la Teoría Crítica como la verdadera fuente filosófica, inspiradora del análisis crítico, como el armazón argumental creado para dar solución filosófica y sociológica a problemas de la sociedad como la desigualdad, la pobreza y la libertad de pensamiento. Esta última es la tendencia que hemos adoptado para este trabajo, a la vez, concordamos con Fairclough en cuanto a que lo crítico es no solo la manera de mostrar las interrelaciones, sino las interrelaciones ocultas entre las cosas (Fairclough, 2003, p.13). En cuanto a que puedan existir diferentes niveles de criticidad en este trabajo hemos adoptado no solo el criterio anterior sino la intención de encontrar las interrelaciones ocultas y explícitas entre las cosas y entre las disciplinas, el verdadero significado de los conceptos y establecer las contradicciones que puedan existir. Fairclough y Kress, citado por Woodak (2003, p.19) propone tres conceptos que “*de manera indispensable han de figurar en todo ACD: poder, historia e ideología*”.

En el ACD no se considera la obtención de datos como una etapa específica (que en la mayoría de los casos ni se menciona), de manera similar a lo que ocurre con la Teoría Fundamentada. No obstante sí existen algunas fases claramente identificables por los analistas del discurso. En nuestro caso hemos comenzado con la selección de los criterios utilizados por los analistas críticos del discurso: Teun van Dijk, Ruth Wodak, Michel Meyer y Norman Fairclough en obras como “Métodos de Análisis Crítico del Discurso”, “Discurso y Poder”, “Texto con Texto”, “Discourse and Social Change” y “Estructuras y Funciones del Discurso”. Los criterios de análisis que hemos adoptado los agrupamos de la siguiente manera:

- Dominación, hegemonía, poder y control.
- Ideología, consenso y cognición social.
- Historicidad.
- Responsabilidad social y ética, y democracia.

6.2. CORPUS TEXTUAL

Después de realizar una revisión a los documentos que exponen ampliamente las directrices de la política internacional respecto a la educación, Banco Mundial y UNESCO, es posible darse cuenta que el documento “*Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina - Informe Final (2004-2007)- Proyecto Tuning*”, representa y expone los lineamientos de la política internacional sobre competencias. Este documento ha sido el producto de las acciones realizadas en los diferentes congresos y conferencias a escala mundial. Constituye además no solo un ejemplo de lo que es un trabajo de investigación, sino que lo podemos considerar el referente obligado sobre competencias, por lo cual lo hemos seleccionado como objeto de análisis para esta investigación. Intentaremos entonces, poner en tela de juicio la confiabilidad de sus resultados, sin desconocer el esfuerzo hecho para su realización.

6.2.1. Descripción del corpus textual

Plano discursivo: Documentos supranacionales.

Comenzaremos entonces por la descripción de este documento: se trata de un libro de 432 páginas, en el cual aparece el análisis estadístico con gráficas y resultados del estudio realizado sobre 22.609 encuestas para indagar sobre la importancia y la realización de las competencias genéricas y específicas para los académicos, estudiantes, graduados y empleadores de doce áreas temáticas realizado en 182 universidades de 18 países de América Latina. Este documento de la política oficial internacional refleja... y engloba las acciones previas realizadas, en el Consenso de Washington, Declaración de Bolonia, Documento de Buenos Aires, II reunión de ministros de educación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, y Conferencia mundial sobre educación superior .

Iniciaremos con la explicación del nombre del proyecto, la cual aparece en el mismo documento. En palabras textuales de los autores, es la siguiente:

“En inglés ‘tune’ significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la ‘afinación’ de los instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan ejecutar la música sin disonancias”.

Allí mismo, se hace mención al programa ALFA, el cual lo definen los autores en términos de sus objetivos específicos:

“El Programa ALFA es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea y América Latina. El proyecto Tuning está subvencionado por la comisión Europea dentro del marco del programa ALFA”.

El Programa ALFA, se define a través de los siguientes objetivos específicos:

- *Mejorar la calidad , la relevancia y la accesibilidad a la Educación Superior en América Latina;*
- *Contribuir al proceso de integración regional en América Latina, promoviendo avances hacia la creación de un área común de Educación Superior en la región y desarrollando sus sinergias con la Unión Europea”.*

Las universidades que participan en el proyecto y que cumplen con los requisitos señalados para poder participar en él, se encuentran en la Unión Europea y América Latina:

“Los países participantes son los Estados Miembros de la Unión Europea y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela”.

6.2.2. Objetivos del libro Tuning

Los objetivos propuestos en el libro Tuning en los términos que aparecen el mismo documento son:

*“Contribuir al desarrollo de **titulaciones fácilmente comparables y comprensibles** en una forma articulada en toda América Latina.*

*Impulsar, a escala latinoamericana, **un importante nivel de convergencia** de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.*

*Desarrollar perfiles profesionales en términos de **competencias genéricas y relativas a cada área de estudios** incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.*

*Facilitar la **transparencia en las estructuras educativas** e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.*

*Crear **redes** capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.*

*Desarrollar e intercambiar información relativa al **desarrollo de los currículos** en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.*

*Crear **puentes entre las universidades** y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas”.*

La línea de trabajo sobre competencias genéricas, específicas y enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, capítulos 3 y 4, (páginas 33 a 270), son las más extensamente

trabajadas. Los créditos académicos aparecen tratados específicamente en el capítulo 5 “*Reflexiones sobre las unidades de medida de trabajo del estudiante para el aprendizaje en América Latina*”. En cuanto a la evaluación y la calidad de los programas éstos se encuentran desarrollados a lo largo de todo el texto. Las líneas de trabajo en las mismas palabras utilizadas en el texto son:

“El proyecto tiene 4 grandes líneas de trabajo:

- 1) Competencias (genéricas y específicas)*
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación*
- 3) Créditos académicos*
- 4) Calidad de los programas*

Línea 1 – Competencias (genéricas y específicas)

En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Además de analizar las competencias genéricas, se trabajarán aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa”.

Las definiciones dadas en el texto sobre los términos a indagar son las siguientes:

“con relación a las variables a considerar, se definió consultar sobre:

- el grado de **IMPORTANCIA**: la relevancia de la competencia, en su opinión para el trabajo en su profesión,*

-el grado de **REALIZACIÓN**: el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria.

Para valorar estas dos variables, los entrevistados debían usar una escala: 1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho”.

Las demás líneas de trabajo tal como aparecen en el texto son:

“Línea 2 - Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.

Línea 3 – Créditos académicos

En esta línea se llevará adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.

Línea 4 – Calidad de los programas

Esta línea asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones.”

6.3. Criterios

Estos son los criterios que privilegian los autores mencionados y que a la vez han sido tomados de la Teoría Crítica.

6.3.1. Dominación, hegemonía, poder y control.

Como punto de partida hemos admitido que las nociones de dominación, hegemonía, poder y control nos permiten explicar la desigualdad y la pobreza. Aunque dentro de esta clasificación sólo se reconoce el poder como práctica social, tenemos conciencia que los criterios elegidos son prácticas sociales por cuanto la hegemonía y el monopolio no son otra cosa que las máximas expresiones de acumulación de poder. Respecto al control, podemos definirlo como la práctica social que por medio de la distribución de los recursos socialmente apreciados (riqueza, empleo, estatus social, acceso a los medios, etc.), la propaganda, la coacción, el miedo, la mentira, el engaño, la amenaza, la burla, etc. establecen formas de dominación. En este sentido, la dominación se refiere a los instrumentos utilizados para fines del ejercicio del poder.

En la introducción que hace el Sociólogo Chileno Darío Rodríguez al libro del también sociólogo Niklas Luhmann “Poder” advierte sobre los *“numerosos intentos y conflictos para conceptualizar satisfactoriamente el poder, tanto de un modo teórico como empírico. Ante esta situación –dice Rodríguez- una teoría del poder no puede satisfacerse con una declaración descriptiva, con un análisis de rasgos esenciales que incorpora, por medio de supuestos, los resultados que produce. Incluso los intentos de analizar el concepto en sí mismo y de llegar a un acuerdo con respecto a sus diferentes significados no nos llevan a nada, excepto a la cautela y, al final, a la resignación”* (Luhmann, 1995, p.3).

Durkheim (1969, p.18) define las prácticas sociales de la siguiente manera: *“Creemos que consisten en maneras de hacer o de pensar, reconocibles por la particularidad de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias particulares”*. Así las cosas, para alcanzar el conocimiento de los hechos sociales

haciendo a un lado las nociones vagas e imprecisas se impone la necesidad de conocerlos desde el punto de vista científico. Durkheim plantea además la importancia de conocer los hechos sociales como cosas que pueden ser observadas, pero Luhmann va más allá al establecer una “*super-teoría con pretensiones de universalidad*” que da cuenta de los hechos sociales valiéndose de los esfuerzos de conceptualización provenientes de la filosofía, la sociología, la lógica formal, el derecho, la teología, la biología, la física etc. Es a partir de la crítica que se ha hecho a la teoría del estructural-funcionalismo de Parsons, la cual considera que las estructuras dadas son sostenidas por las funciones requeridas, que Luhmann define su postura teórica como el funcional-estructuralismo capaz incluso de preguntarse por la función de la construcción de un sistema dado.

6.3.2. Ideología, consenso y cognición social

Como lo que se pretende es dar solución a la desigualdad y pobreza, entonces tenemos que descubrir la forma en que la dominación, la hegemonía y el control se apoyan: sobre la ideología, el consenso y la cognición social.

La ideología está conformada por el conjunto de representaciones y tergiversaciones de carácter inevitable e inexorable puesto que se aprende o se hereda, y se basa y expresa por medio de acuerdos preestablecidos, tratados, leyes, normas, valores y actitudes. Se reproducen principalmente por medio del sistema educativo, los medios de comunicación y diversos tipos de discurso. Puede configurarse a nivel general o hacer parte del sistema de conocimientos, normas, valores y actitudes de grupos, que se caracterizan por el ejercicio de determinadas prácticas sociales.

El consenso se puede fabricar por medio de estrategias discursivas, textos, imágenes e incluso atemorizando a la población. El espectáculo y la diversión juegan también un papel distractor.

Teun van Dijk nos advierte sobre el poder del discurso en la construcción y reproducción de las ideologías y del abuso del poder por cuanto nuevas estrategias de dominación, nuevas armas de control social, nuevos métodos de condicionamiento más sutiles se instalan como barreras invisibles para domesticar los espíritus, las cuales se

pretenden descubrir por medio del ACD. De lado de la psicología social, la cognición social guarda relación con la forma como la sociedad adopta ideologías y comportamientos.

6.3.3. Historicidad

El siguiente criterio que hemos señalado es la historicidad, por cuanto nos estamos refiriendo a prácticas sociales e históricas que son producto de relaciones sociales, que han tenido un origen, y han evolucionado a lo largo del tiempo. De este modo la historicidad viene a constituirse en la interpretación de la memoria de los hechos. Si no tuviésemos memoria sería como si no hubiéramos vivido, de tal suerte que no es posible pensar en cambiar algo que nos ha sido dado en el estado en que lo encontramos. ¿Cómo podríamos transformar algo que es tal y como está si no conocemos la forma como llegó a ser lo que es? De este modo conviene saber que en el siglo XVI empezó a imponerse la desigualdad y la pérdida de libertad con la formación del Estado moderno, y que la humanidad previa a la consolidación de los Estados vivió épocas de armonía y prosperidad. Conocer estos acontecimientos históricos nos servirá para no asumir que se trata de un hecho inevitable por cuanto es frecuente pensar que los estados siempre han existido.

Conviene también repetir la famosa frase de Santayana: “*Los pueblos que desconocen la historia están destinados a repetirla*”. No es esta la explicación del motivo de la euforia y algarabía con la que se celebra cada triunfo en el terreno político o militar?

6.3.4. Responsabilidad social y ética, y democracia

Los criterios de solución en cuanto a la desigualdad y la pobreza que parecen más acertados son la responsabilidad social y ética, y la democracia. Respecto a la responsabilidad social, en algún momento habrá que cambiar el concepto de negocio y rentabilidad y comenzar a aplicar el concepto de responsabilidad social, habrá que entender que aunque las personas que se educan no hayan sido responsables de la destrucción de la capa de ozono, la contaminación de las fuentes hídricas, independientemente de que se trate o no de un negocio, en algún momento alguien tendrá que asumir la responsabilidad de comenzar a fabricar ozono para liberarlo a la

atmósfera, a devolver al campo los desechos vegetales para convertirlos en abono y cultivar de nuevo, a que las aguas lluvias se separen de las aguas negras y estas a su vez sean tratadas para verterlas de nuevo a los afluentes, a que se coloquen filtros en las chimeneas para eliminar gases y partículas sólidas del aire, a que se haga una mejor utilización de la energía; porque todo eso que acabamos de mencionar no es negocio, pero deberá ser asumido por alguien antes de que sea demasiado tarde.

En cuanto a la ética, hemos tomado como referente a Kropotkin (1932) quien ha sabido articular el discurso ético y moral para fundamentar la visión de sociedad, lo cual a nuestro juicio se encuentra sobre bases muy sólidas. Esto lo podemos ver en la siguiente síntesis:

No obstante el avance técnico y científico, la ética definida como la ciencia de los principios morales ha quedado más atrasada que las demás, no existe otra ciencia con base en los fundamentos filosóficos, capaz de dar a los pueblos cultos la fuerza para la construcción del porvenir. La humanidad demanda imperiosamente la ciencia real de la moral, libre de dogmatismo religiosos, de supersticiones y de la metafísica, inspirada en elevados ideales, en la comprensión más profunda del hombre y de su destino. Así como la naturaleza nos ha dado las explicaciones del comportamiento de los hechos naturales también debe darnos la explicación del origen del sentido moral.

Se hicieron mayores progresos en este siglo que en todos los anteriores, por fin se dispone de los medios técnicos para liberar al hombre del trabajo que lo esclaviza, se tiene mayor capacidad de la necesaria para solucionar todos los problemas ¿Se utilizarán las conquistas del espíritu humano en bien de la humanidad? Dejó de existir la necesidad de mitos y supersticiones en torno a las fuerzas de la naturaleza, la energía se puede transformar y controlar, los organismos vivos se pueden manipular, los átomos se combinan a voluntad para dar lugar a nuevos materiales, aun en el campo de las ciencias del espíritu (o ciencias humanas), se ha proyectado una luz tal que por fin la aspiración a la felicidad del mayor número ha dejado de ser una utopía, se ha demostrado que la felicidad de un pueblo o de una clase no puede ni siquiera provisionalmente basarse en la opresión de una nación o de una raza (Kropotkin, 1932, p.23).

En cuanto a la democracia, tomamos como referente a Chomsky en *“El Control de los Medios de Comunicación”* quien propone las siguientes dos definiciones de democracia:

“En una sociedad democrática, la gente tiene a su alcance los recursos para participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares y los medios de información son libres e imparciales.”

“En una sociedad democrática no debe permitirse que la gente se haga cargo de sus propios asuntos, a la vez que los medios de información deben estar fuerte y rígidamente controlados”

En todo caso debemos fijar nuestra posición. Para propósitos de este trabajo optaremos por asumir la primera como la definición que se pretende defender desde visión crítica, y la segunda como la definición predominante y la que se encuentra vigente tanto en el plano teórico como en la práctica. Además, tenemos que admitir que no existe la posibilidad de asumir posiciones intermedias.

Como argumento a favor del uso de los criterios señalados, podemos decir que no nos cabe la menor duda sobre que se encuentra más fácilmente lo que se busca si se sabe qué es lo que se está buscando. En oposición al argumento anterior podríamos alegar que establecer estos criterios limita las posibilidades de búsqueda, lo cual se opone al sentido crítico de la investigación.

6.3.5. ¿Qué estructuras debemos analizar?

También se ha dicho que no existe algo parecido al análisis total de un corpus, como tampoco suelen analizarse todos y cada uno de los actos del habla o de los eventos comunicativos. En este sentido, el análisis (de un corpus textual) normalmente resulta de mayor extensión que el corpus mismo en especial por cuanto van Dijk (2003, p.148) señala la existencia de cientos, y a veces miles de unidades, niveles, dimensiones, iniciativas, estrategias, tipos de actos y dispositivos relevantes como objeto de análisis desde la perspectiva crítica. Entonces, si tenemos en cuenta que el objetivo de una investigación es dar respuesta a la pregunta de investigación y que no todos los eventos comunicativos contribuyen a este objetivo, resulta viable descartar tal necesidad. Según

lo anterior, es claro que debemos tener algún criterio para la selección de los fragmentos del discurso que sirvan al objetivo de la respuesta esperada. Por obvias razones los fragmentos seleccionados serán los que guardan relación con los criterios adoptados para el análisis, o con los criterios que se encuentren acordes con la resignificación sobre los criterios adoptados.

Algunos eventos comunicativos son breves, claros y explícitos, por ejemplo las definiciones sobre competencias que hemos venido analizando desde la lógica formal, luego no hace falta plantear ninguna interpretación, inferencia o suposición por tanto podemos entrar a contradecirlas o refutarlas en forma directa (aun cuando esto no descarta la posibilidad de realizar también el análisis según este otro enfoque o perspectiva). Cuando éste no es el caso, van Dijk propone la aplicación de tres “macrorreglas” para la construcción de “macroestructuras” a partir de las “microestructuras”: supresión, generalización y construcción. Se trata entonces de seleccionar fragmentos del texto, bajo algún criterio específico, aquí lo hacemos bajo los criterios de análisis; se aplica la macroproposición, y luego, sin elementos distractores se realiza el análisis de las macroproposiciones resultantes. Las tres macrorreglas son en síntesis, la supresión que consiste en podar el discurso de todas las microproposiciones que no contribuyen a su comprensión; la generalización como la palabra lo indica, consiste en describir los eventos detallados en forma individual por actos relacionados en forma general, y la construcción que consiste en la sustitución de una serie de eventos secuenciales por un evento más general, descartando los eventos necesarios que normalmente son de uso frecuente (van Dijk, 1998).

Por tanto, hemos decidido analizar las definiciones sobre competencias, las variables utilizadas en las encuestas para indagar sobre las competencias, los argumentos utilizados a lo largo del documento para justificar las competencias basados en las recurrencias, y por último, parece imposible mantenernos ajenos a los documentos que por decirlo de algún modo, influyen la elaboración del libro Tuning. Aunque no se desprende del análisis del documento si se puede identificar fácilmente la influencia de la norma ISO 9000.

6.4. Análisis del corpus textual

El análisis se ha realizado de la siguiente manera. En primer lugar, y aunque algunos autores recomiendan que el análisis sea una etapa definida en la investigación, no hemos podido escapar a la necesidad de comenzar el análisis de las definiciones desde la lógica formal. En la explicación del área problemática hemos mostrado la dificultad que presenta el uso de los conceptos, hacer, responsabilidad y contexto, y nos hemos referido solo de manera sucinta a la actuación pero no a los actores.

Recordemos de nuevo que estamos enmarcados en el contexto histórico de comienzos del siglo pasado (años 20) en cuanto tiene que ver con la Teoría Crítica, mediados del siglo en cuanto a la aparición del concepto de competencia en la lingüística y de no más de dos décadas atrás con respecto al discurso sobre competencias en educación.

6.4.1. Análisis de recurrencias

De las definiciones hemos seleccionado los siguientes términos: desempeño, responsabilidad, contexto, hacer, y actuar; también hemos seleccionado los dos criterios utilizados para indagar sobre las competencias: importancia y realización. En adición a los anteriores se utilizan como argumentos para justificar el uso de las competencias expresiones que involucran sinónimos de importante, y otras como la búsqueda de consenso, necesidad de cooperar, trabajo intenso, formación de personas críticas y lo que la sociedad exige o demanda.

Término	Ocasiones en que aparece en las 432 páginas
Importante	294
Importancia	328
Relevante	60
Relevancia	13
Pertinente	30
Pertinencia	27
Crítico	2
Vital	16
Crucial	11
Esencial	50
Realización	298
Actuar	106
Actor	58
Protagonista	2
Responsabilidad	106
Contexto	132
Comprensión	85
Contribuir	45
Contribución	6
Cooperar	2
Cooperación	17
Consenso	31
Reflexión	15
Intenso	12
Integral	3
Calidad	150
Necesidad	104
Necesario	66

Tabla 2. Recurrencias

El término importante aparece en doscientos noventa y cuatro ocasiones importancia en trescientos veintiocho y los sinónimos de importante e importancia como, relevante en sesenta, relevancia en trece, pertinente en treinta, pertinencia en veintisiete, y crítico en el sentido de importante en dos. El superlativo de importante, vital aparece diez y seis ocasiones, crucial en once ocasiones y esencial en cincuenta ocasiones. Del cuadro

anterior se desprende que los conceptos relacionados con lo importante aparecen en ochocientas treinta y un ocasiones a lo largo de las cuatrocientas treinta y un páginas que componen el texto.

Comencemos por analizar la lógica de la argumentación, existen solo dos criterios para la evaluación de las competencias, importancia y realización. El grado de importancia se mide por la relevancia para el trabajo en la profesión en opinión de cada encuestado y la realización como el logro o alcance de la competencia como resultado de haber cursado dicha carrera.

6.4.2. Importancia y realización

Si algo se califica como importante es porque realmente lo es, basta con que se mencione la palabra mágica importante y sea lo que sea se vuelve importante, igual sucede con la calidad. Cuando se habla de educación, *Las competencias son importantes y contribuyen a la calidad*. No hace falta preguntarlo, si alguien lo dice, las competencias son importantes. No lo debe decir el libro Tuning, basta con que alguien que ejerza el oficio de maestro lo diga y automáticamente las competencias se convierten en importantes. Yo lo digo y las competencias son importantes. Lo dice Tuning y quizás más rápido se convierten en importantes.

Esto es lo que sucede con lo importante. Ahora veamos lo que sucede con lo importante en grado superlativo, con lo vital. Lo vital es algo sin lo cual no es posible la vida. *Las competencias son esenciales, vitales*. Tal vez las competencias en medicina puedan serlo; imaginan ustedes a una enfermera que no sabe la forma como se aplica oxígeno a un paciente que está sufriendo de asfixia, o a un piloto de avión que no sabe aterrizar el aparato en el cual viaja con otros cuatrocientos pasajeros, o un soldado que no sabe cargar su fusil. Estas competencias sí que son importantes, son *vitales*. Pero las competencias también pueden llegar a constituirse en un problema *crucial*. Imaginen ustedes a un maestro ante la encrucijada de dictar clase y no saber cuáles son las competencias genéricas y específicas que pretende desarrollar o cuáles son las competencias que sin proponérselo pueden llegar a ser desarrolladas, seguramente tendrá que buscar ayuda o posponer la clase hasta que todo eso esté bien claro.

Se indaga sobre si cada competencia es importante, aquí queda implícito para quien, ¿para sí mismo?, ¿para la sociedad?, ¿para los intereses del capital?, y si se lograra establecer para quién, cabría adentrarnos un poco más en cuanto a qué parte o sector específico es el beneficiado. Seguramente al desglosar un poco más los intereses de cada quien en cuanto al beneficio, es decir, es importante si se desprende un beneficio económico, cultural, satisfacción directa de alguna necesidad, la encuesta se pone un poco tediosa. Es más fácil contestar si algo es importante que si tal importancia guarda relación con lo económico, lo social, lo cultural o la satisfacción directa de alguna necesidad. Igual sucede al indagar si las competencias son importantes para la sociedad, para determinado sector de la sociedad, para el medio ambiente o para los intereses del capital y si se espera que al beneficiarse el capital suceda un beneficio personal como contraprestación del beneficio generado.

En cuanto a la realización, se espera que a lo largo del ejercicio profesional las personas vayan alcanzando ciertos logros que les permitan sentirse realizados, la adquisición de ciertos bienes que representen bienestar, la realización de proyectos que le permitan poner en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas y como contraprestación de lo cual reciba ciertos beneficios.

La lógica implícita en este documento se deriva de la fabricación de consenso. En cuanto a las recurrencias, y aun cuando el término consenso aparece solo en treinta y un ocasiones a lo largo de las cuatrocientas treinta y dos páginas, desde el punto de vista de la fabricación de consenso resulta fácil creer que si una gran mayoría apoya una idea, sin discutir lo buena o mala que pueda ser, se puede prever que las cosas van a salir bien, porque en buena parte es imposible que todos a la vez vayan a estar equivocados y por otro lado, si se equivocan la responsabilidad debe recaer sobre todos.

Hay que resaltar que sólo se hace alusión al concepto de pedagogía de manera directa en dos ocasiones a lo largo de las cuatrocientas treinta y dos páginas que componen este texto. La primera se refiere al anuncio: “*se requieren transformaciones profundas, como nuevos enfoques*” (página 24), bajo la asunción de que el único camino posible son las competencias. Debería admitirse abiertamente y de una vez, que una de esas *transformaciones* bien podría significar la eliminación de la pedagogía. La otra alusión no es menos agresiva cuando convierte la pedagogía en ciencia de la educación con una

ó, “*pedagogía o ciencias de la educación*” (Libro Tunig, p.132). Intentemos eliminar la pedagogía de la educación para ver qué nos queda, de ahí que resulta obvia la falta de preparación en pedagogía de los autores.

6.4.3. Argumentos

En lo que sigue, el análisis del corpus textual se hará utilizando las proposiciones construidas a partir de las macro reglas que se derivan de los eventos comunicativos que tipifican las retóricas utilizadas por los autores. Fieles a las tradiciones hermenéutica, analítica y deductiva a las que ya hemos hecho referencia, en primer lugar citaremos el fragmento de texto tal como aparece en el libro Tuning, luego haremos la interpretación según las macroreglas, seguida del análisis correspondiente y por último, presentaremos el resultado que se deduce del análisis.

Libro Tuning:

<i>“El proyecto Tuning –América Latina- surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta finales de 2004, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas, que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación superior como respuesta al desafío planteado por la declaración de Bolonia”.</i> Pag.11

Proposición

Tuning -América Latina- es un espacio de intensa reflexión sobre educación superior para la búsqueda de consensos a fin de lograr titulaciones comparables a nivel regional e internacional según la declaración de Bolonia.

Análisis

Examinemos la palabra “intensa”. La perspectiva ideológica de los autores es resaltar que no se trata de algo superficial o improvisado con la intención de añadir valor a la

actividad, por medio del trabajo intenso. Como se trata de fabricar consenso, entre mayor sea el número de participantes mayor respaldo ha de tener el producto.

El término reflexión aunque sólo aparece en 15 ocasiones según Tuning hace referencia a la meditación profunda, a un diálogo consigo mismo. Según la pedagogía crítica es la actividad previa al debate para llegar a una salida consensuada en la cual todos participan en calidad de iguales y no únicamente la clase especializada de hombres responsables capaces de comprender los problemas y darles una solución acertada. Según la Pedagogía Crítica se busca el consenso local, no el consenso a escala planetaria.

Libro Tuning:

<i>“Tuning ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina”.</i> Pag.13

Proposición

El propósito de Tuning es la búsqueda de consensos entre los actores para lograr titulaciones comparables.

Análisis

Se reconoce que el fin del Tuning es la búsqueda de consensos entre los “actores”, término de moda para designar los sujetos que participan tanto activamente como a quienes hacen parte de la escena en forma pasiva. Se puede contrastar el término actor con el de protagonista, el actor puede ser un personaje pasivo, el protagonista no.

Se trata de simplificar los trámites para la movilidad de estudiantes y egresados. Los autores producen y reproducen la ideología neoliberal del libre mercado a través de significados obvios. Aunque no se denigra del otro sí existe una representación positiva de quienes hacen que las titulaciones sean comparables.

El consenso según Tuning se logra transformando en verdades las opiniones de los encuestados por medio de la integración al orden institucional vigente. Se pretende que un estudio sustentado en estadísticas hecho en forma transparente (a la vista de todos) se torne en una perspectiva universal. En Pedagogía Crítica no se habla de consenso sino de lo social.

Libro Tuning:
<i>“En inglés, ‘tune’ significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la ‘afinación’ de instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan ejecutar la música sin disonancias”.</i> Pag.11
<i>“Se generó un espacio para permitir «acordar», «templar», «afinar» las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que éstas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común Europea.”</i> Pag.11

Proposición

Tuning sintoniza a los actores con las mismas titulaciones en América latina

Análisis

Tuning es una estrategia retórica para persuadir. Tanto en música como en las frecuencias de radio funciona, luego la educación debe imitar esta metáfora, unificando. Esto conlleva la supresión de algunas de las características de los grupos que se unifican, como la ideología, la historicidad y la cultura para imponer la del grupo que realiza la unificación, por esto atenta contra la identidad de los pueblos y contra la educación superior ya que se quiere aplicar el mismo método en diferentes contextos y culturas.

La Pedagogía Crítica intenta dar solución al problema social y no sólo a problemas personales. Que un título sea reconocido en empresas de diferentes países difícilmente contribuye a solucionar problemas más allá del ámbito individual e incluso familiar.

Libro Tuning:
<i>“En términos teóricos, el proyecto Tuning América Latina remite implícitamente a un</i>

marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción”. Pag.12

Proposición

El marco teórico de Tuning América Latina es reflexivo y crítico.

Análisis

Siguiendo a Habermas, se puede expresar la Teoría Crítica como la reflexión constante sobre el quehacer humano, de la manera en que la escuela concibe a los docentes y alumnos; rompiendo los esquemas tradicionales, considerando el sujeto un ser individual moldeado a través de su historicidad y la relación con los demás (McLaren, 1997).

La reflexión en torno al ser es diferente a la reflexión en torno a qué hacer con la persona. La primera es la propuesta desde la Teoría Crítica, la segunda es la propuesta desde Tuning, es decir, lograr la movilidad del estudiante y del egresado.

Para Tuning el ser crítico difícilmente va más allá de manifestar cierta inconformidad con el medio, es un término vacío de contenido por cuanto fuera de la Teoría Crítica, el ACD o la Pedagogía Crítica, solo se identifica con la manifestación algunas veces desmesurada de lo que no gusta o simplemente consiste en hacer oposición.

Libro Tuning:

“El proyecto no puede enfocarse como una «receta», sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan”. Pag.12

“Tuning se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana”. Pag.12

“A continuación, Tuning desarrolló un modelo de diseño, implantación e impartición de planes de estudio que se ofrecieran en el seno de una institución o, de manera combinada, de dos o más instituciones”. Pag.330

Proposición

Tuning no es una receta pero establece la forma de diseño, implantación e impartición de planes de estudio.

Análisis

“Es bien sabido que casi todos los racistas niegan que son racistas y muchos de ellos parecen rechazar las ideologías racistas cuando se les describe como tales. Sin embargo, cuando no se les describe como racistas sino como nacionalistas o como creencias normales o naturales a favor del mismo grupo, entonces las mismas creencias ideológicas pueden ser perfectamente aceptables” (van Dijk, 1998, p.131).

Esta macroestructura identifica plenamente el caso de la negación de la ideología. Primero pretende mostrar libertad de acción para atraer adeptos, luego termina mostrando la cara verdadera, la que solo conviene ver a quienes piensan que por medios coercitivos o por la imposición se puede lograr que las cosas marchen como Dios manda. Aunque podría tratarse también de una falta de acuerdo entre los autores.

Libro Tuning:

“El actual proceso de globalización al que asistimos está signado, entre otras cosas, por la creciente movilidad por medio de titulaciones comparables”. Pag.12

“La elección de usar puntos de referencia comunes y no definiciones de asignaturas (cursos, materias), muestra un claro posicionamiento, ya que si se quiere propiciar la movilidad profesional y académica entre nuestros países, la formación universitaria en cada uno tiene que presentar cierto nivel de consenso, con respecto a puntos de referencia acordados conjuntamente, y reconocidos dentro de cada una de las áreas y disciplinas

específicas. Además, el uso de puntos de referencia respeta la diversidad, la libertad y la autonomía". Pag.15

Proposición

La globalización exige la movilidad dentro y fuera de América de estudiantes y profesionales por medio de titulaciones comparables.

Análisis

Las ideologías son representaciones y tergiversaciones parciales con carácter inevitable e inexorable, basadas en acuerdos que determinan las desigualdades (Fairclough, 2003, p.197). La globalización se presenta como un hecho inevitable, no obstante, para la Pedagogía Crítica no existe ninguna práctica social que no pueda ser modificada e incluso eliminada. Al igual que algunas prácticas sociales han tenido un origen histórico en algún momento también pueden dejar de existir. La movilización constituye un término eufemístico para caracterizar el desarraigo social.

Libro Tuning:

“La claridad en la definición de los objetivos fijados para un programa específico, se logrará añadiendo indicadores que puedan ser medidos de forma precisa, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y el empleo”. Pág. 17

Proposición

Una de las necesidades de la sociedad es establecer indicadores medibles.

Análisis

Quienes se abrogan el poder para decidir sobre la necesidad son los participantes en el proyecto Tuning. Tras la fachada de democracia invitan a todos, deciden las condiciones para participar y finalmente se proclaman representantes de la sociedad.

La idea de establecer indicadores es claramente economicista. Los indicadores de gestión también tienen connotaciones ideológicas, por ejemplo la tasa de analfabetismo, es eso, nada más que un indicador, si algún país ya lo redujo a cero simplemente se ignora, no interesa la forma como lo hizo o si puede ser una meta alcanzable, se utiliza para naturalizar algo que podría ser visto como injusticia social.

Libro Tuning:

<i>“La cooperación es otro de los aspectos que responde a la pregunta sobre los motivos de pensar un proyecto Tuning para América Latina. Ambos lados del Atlántico, como todas las otras regiones del planeta, están llamados a cooperar. La necesidad de cooperar no es nueva, pero sí, más necesaria y posible.” Pág. 13</i>

<i>“El proyecto busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia”. Pág. 15</i>
--

Proposición

Todos deben cooperar para el desarrollo de la calidad.

Análisis

La cooperación puede ser asumida desde el social darwinismo que busca la instauración de un sistema hegemónico que como tal no tenga detractores, o bajo el compromiso político, moral y ético del beneficio para el mayor número posible. Se ha demostrado que en todas las especies existe un principio básico de solidaridad y cooperación como instinto social, no para eliminar detractores con la intención de evitar la desaparición del núcleo social que puede ya no estar en peligro, sino de solucionar los problemas de los oprimidos.

Libro Tuning:

<i>“La idea de llevar adelante una propuesta como la de Tuning en América Latina, surge en Europa, pero planteada por latinoamericanos. Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe</i>
--

(UEALC) en la ciudad de Córdoba (España), en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban en el encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning –Europa, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia en ese marco con América Latina”. Pag.13

“El cambio y la variedad de contextos exige una investigación constante de las demandas sociales”. Pag.39

“El cambio y la variedad de contextos deben ser expresados en competencias y deben responder a las demandas sociales”. Pag 39

Proposición

Tuning América Latina le pertenece a todos por ser los artífices de la idea.

Análisis

“Representación: hablar por

El primer abordaje que se da en el acto de representar a otros es ‘hablar por’, lo cual dividimos en dos posiciones: (a) un “hablar por” que representa la acción política de una figura en relación a representados presentes –el caso del ágora griega en que representantes y representados están frente a frente- y (b) un ‘hablar por’ que sería el símbolo representante de representados, una acción más descriptiva, en que los representados no estarían presentes en el momento de la representación. En este caso, la imagen de la representación puede viajar por un espacio en que los representados no necesariamente están presentes y aún así continúa siendo la voz actuante de los ausentes. Teniendo la representación propiedad simbólica, ésta puede alcanzar efectos de habla más allá de aquellos que estarían siendo representados. Por ejemplo, se funda una figura de poder que se torna en símbolo de los pobres, el símbolo puede tener la capacidad de viajar y actuar no sólo entre los pobres representados sino también la de ser una voz que alcanza a las elites; el símbolo representante no se fragmenta debido a la privación de la presencia de los representados, por el contrario, al circular por varios espacios, en el caso clases sociales diferentes, refuerza su actuación y presencia”. (Spivak, 1994)

Existe un carácter ideológico muy fuerte y generalizado, mediante el cual se pretende, que dado que no todos pueden, participar hay que elegir representantes y si estos no son

elegidos, ellos mismos se eligen para actuar en nombre de quienes delegan su responsabilidad en ellos. El concepto generalmente aceptado es que una vez elegido el representante este no debe rendir cuentas ni hacer ninguna consulta a sus electores, bajo el concepto tácito de que la elección implica el apoyo incondicional a todas las actuaciones de quien ha sido elegido o se autoproclama representante.

En las dos citas subsecuentes no solo se pone a hablar a la sociedad sino al cambio y a la variedad de contextos: *El cambio exige, la sociedad exige, la variedad de contextos exigen.*

Libro Tuning:

<i>“Las competencias son complejas capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”. Pag.35</i>

Proposición

Las competencias guardan relación con todos los ámbitos de la vida e implican autonomía, autoindependencia, autodeterminación, emancipación y responsabilidad social.

Análisis

Tuning América Latina reúne las condiciones para ser considerado como modelo. ¿Quién podría no estar de acuerdo con alguna de las 27 competencias genéricas propuestas? La verdad es que resulta muy difícil tratar de descartar por lo menos una de éstas, al igual que tratar de proponer al menos otra adicional como lo revela el análisis del procesamiento de la información. El análisis propuesto encierra una gran lógica, no sólo en cuanto a las competencias genéricas sino en cuanto a las competencias específicas, tratar de jerarquizarlas podría no resultar importante, aunque este ejercicio ya se hizo.

En cuanto a la responsabilidad, se trata de una decisión propia de cada persona, cada quien decide si quiere ser responsable. La educación a lo sumo puede brindar los conocimientos para que la persona juzgue y los aplique de acuerdo con su criterio. Del mismo modo, la educación puede mostrar las consecuencias de la aplicación indebida del conocimiento y debe ser la sociedad quien pida cuentas al infractor del mal uso que haga del conocimiento.

En el planteamiento del área problemática se mostró la falta de acuerdo entre las definiciones propuestas por los diferentes entes encargados de la educación o que establecen los lineamientos en el orden nacional o supranacional. Lo que quedó haciendo falta por avizorar, es que se trata de un concepto al cual se le ha suprimido su historia y se ha sacado de su contexto para convertido en algo confuso y de este modo mostrarlo como verdad integrándolo al orden institucional.

Libro Tuning:

<i>“Se destaca que la calidad es parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular las competencias, los enfoques, aprendizaje y evaluación y los créditos académicos con la calidad”.</i> Pag.16

Proposición

Todo lo que se refiera a proceso, calidad y requisito es fundamental.

Análisis

Calidad según la Pedagogía Crítica.

Según McLaren (1997), *“la escuela debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que los grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. La Pedagogía Crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados”.*

Henry Giroux, da a conocer la importancia de construir ciudadanía desde la escuela, según él *las instituciones de educación deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.*

Los diplomas que se otorgan a las personas que se gradúan son una declaración explícita que cumplió con los requisitos exigidos establecidos por la organización que lo habilitan para continuar en el siguiente ciclo, o para ejercer un cargo o una profesión. Según esto es más importante el requisito y cumplir con la norma que la responsabilidad ética y el compromiso social que se adquiere al haber cursado una carrera.

Libro Tuning:

“Con relación a las variables a considerar se definió consultar sobre:

- *El grado de **IMPORTANCIA**: la relevancia de la competencia en su opinión para el trabajo en su profesión,*
- *El grado de **REALIZACION**: el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria.*

Para valorar estas dos variables los entrevistados debían usar una escala:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4= mucho”. Pag.46

Proposición

En una escala de uno a cuatro opine sobre la importancia y la realización de las competencias.

Análisis.

El análisis se efectúa con base en lo planteado por Bachelard (1948, p.16)

cuando afirma que:

“La ciencia tanto en su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone en lo absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión en particular debe legitimar la opinión lo hace por razones distintas de las que fundamentan la opinión; de manera que la opinión, de derecho, jamás tiene razón. La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar. No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisoria. El espíritu científico nos prohíbe tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que nos podemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que se indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.”

El análisis de las competencias en el libro Tuning, se fundamenta en los datos estadísticos sobre la opinión de los encuestados acerca de la importancia y realización de las competencias (Libro Tuning, p.16), lo que en términos de Bachelard invalida el resultado de este estudio. Aunque el planteamiento de la pregunta es necesario, no es suficiente por sí solo (Bachelard, 1948, p.16).

Libro Tuning:

“Con la segunda línea, se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Esto implica desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje, para estimular -o permitir que se desarrollen- las competencias que se diseñan en el perfil”. Pág. 16

Proposición

Desarrollar métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados de las competencias identificadas.

Análisis

El término “método”, hace referencia a lo que todos deben cumplir para la construcción de sujetos unificados según expertos. Métodos diseñados para un determinado modelo de aprendizaje, el cual no siempre es adaptable a cada estilo de aprendizaje y enseñanza. Esto implica que sólo quienes se adapten a este modelo pueden cumplir con la competencia definida, es decir que para adaptarse al sistema deben cambiar su modelo y estilo de aprendizaje.

Según Joyce (2002, p.29) en su libro Modelos de Enseñanza, “*El resultado más importante de la educación quizá sea, en el largo plazo la creciente capacidad de los estudiantes de aprender con más facilidad y eficiencia en el futuro*”, con el aprendizaje por competencias se da por hecho que el actor en los términos que aparece en el libro Tuning, debe superar el nivel determinado por las habilidades y capacidades de la competencia sin entrar a decidir sobre la forma de lograrlo. La persona emancipada del régimen tiene la capacidad de crítica para la formación de nuevos modelos de sociedad.

El término eficaz y sus sinónimos adquieren mayor significación desde la administración en lo referente a la medición por resultados. Cuanto produce, cuanto gana. Lo demás no interesa. Con esto se hace a un lado todo lo que no produce algún beneficio, por ejemplo la historia, la cual se constituye en elemento indispensable en la formación de personas críticas. Conocer la historia nos permite evitar los errores del pasado, lo cual está formando la sociedad de incluidos y excluidos, los primeros con algunas posibilidades y los otros sin ninguna posibilidad de entrar en el sistema. En ocasiones puede existir cierta confusión entre los términos eficiencia y eficacia, el primero, guarda relación con el uso apropiado de recursos tales como utilizar sólo lo necesario, evitar el desperdicio, mientras la eficacia se refiere a la realización de las actividades que producen resultados.

Libro Tuning:

<i>“Los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también</i>

modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales". Pág. 16

Proposición

Realizar cambios en los enfoques y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje con métodos de evaluación en función de los contenidos.

Análisis

Es necesario concretar qué es lo que se entiende por contexto, Giroux define el contexto como un espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones, también contempla las redes de significados –espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc.– que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico. Esto quiere decir que debemos sacar al estudiante de su contexto, crear uno nuevo para la evaluación, esto implica que él no debe conocer su contexto y pretender transformarlo, sino que se debe imaginar los contextos ideales de la globalización, donde se decide si se entiende la realidad del entorno o la realidad del contexto imaginario. Esto debe suponer que la escuela no es el reflejo de la sociedad, donde se discuten y se plantean las posibles soluciones de la misma.

Según Freire, la escuela debe ser el espacio de la esperanza, de construcción de la nueva sociedad, reflexiva y emancipada. De acuerdo con la propuesta Tuning, sólo queda vivir en un mundo donde la realidad está dada por las orientaciones de la globalización y el mundo del trabajo.

Según Tuning, la evaluación se refiere a las calificaciones obtenidas en el proceso de educación y no al proceso de reflexión del mismo. Esto hace referencia a los resultados académicos y no al resultado de los profesionales en la transformación de la sociedad, a resultados individuales de cada uno de los alumnos, muestra además, que la formación basada en competencias es una formación individualista.

Libro Tuning:

“La sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad”. Pág. 24

Proposición

La sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimiento de la realidad, con valores éticos pero que se adapten al cambio.

Análisis

Se da una valoración positiva a todo cuanto guarda relación con los conceptos *crítico* y *ético*. Cabe preguntar, ¿cuál es la característica fundamental de una persona crítica, o mejor, cuales son las propiedades de lo crítico? Para Norman Fairclough lo crítico consiste en encontrar no sólo las interrelaciones entre las cosas, sino las interrelaciones ocultas. Según lo anterior, se podría definir el papel de la educación en términos de enseñar al estudiante para descubrir la realidad viva y actuante.

¿Será posible evaluar si el maestro ha conseguido que el estudiante se convierta en una persona crítica en términos de competencias? ¿será posible evaluar si una persona tiene un comportamiento ético en términos de competencias? En cuanto a la adaptación, ya habíamos dicho que la actuación dentro de un contexto implica la transformación y no solo la capacidad para adaptarse a él.

Libro Tuning:

“Otro paradigma de la educación actual es que el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje deja de ser el profesor y pasa a ser el estudiante. Es necesario que los docentes cedan el escenario, el protagonismo, la palabra y el tiempo a los estudiantes. De modo que, de la educación centrada en la enseñanza, se pase a aquella sustentada en el aprendizaje”. Pág.25

Proposición

Se requiere de las competencias para cambiar el enfoque de la educación.

Análisis

En el informe que apareció en 1996 en la revista del Instituto de Ingeniería de Australia “*Changing the Culture: Engineering Education into the Future: Review Report*”, se discute el cambio de enfoque de la educación. Allí se establece que ésta debe formar aprendices permanentes desde la educación básica, también pide que el estudiante se haga responsable de su propia formación. En este artículo, se establece la necesidad del trabajo basado en preguntas y en proyectos de investigación, para pasar de un enfoque centrado en la enseñanza y en el profesor, a un enfoque centrado en el aprendizaje y en el estudiante. La dependencia de una lista de lecturas, uno o dos libros de texto, las notas de clase y las perlas de sabiduría del profesor, no le permiten al estudiante hacerse responsable de su propio aprendizaje, y lo peor, restringe su habilidad para convertirse en buscador permanente de información y que desarrolle su capacidad para resolver problemas de manera autónoma y creativa.

Según esto, los maestros necesitan preparar a los estudiantes para vivir en un mundo cambiante, en donde el conocimiento (existente) enseñado viene a ser menos importante que el manejo efectivo de las herramientas y de la información. El papel del pedagogo crítico, entonces, es ayudar al estudiante para que desarrolle estrategias propias de investigación, por medio de formas adecuadas de búsqueda, uso, análisis y evaluación de información, independientemente del formato en que esta se encuentre. Quienes han sido formados para dictar clases magistrales, para entregar información a los estudiantes, información que puede estar en cualquiera de los formatos disponibles (impresos o digitales) e insisten en ser ellos mismos el centro de la actividad educativa, difícilmente podrán manifestar que desarrollan actitudes investigativas en sus estudiantes.

7. CONCLUSIONES

El concepto de competencia ha seguido esta trayectoria desde que comenzó siendo un concepto particular de la lingüística hasta constituirse en verdad universal. En primer término, sufre el desarraigo cuando se traslada de la lingüística al campo empresarial y de ahí, convertido en competencia laboral pasa a la actividad académica. Luego, olvidando su origen histórico se somete a elección popular para darle carta de nacionalidad en Latino América por medio de veintidós mil seiscientas nueve encuestas de opinión realizadas en ciento ochenta y dos universidades de diez y ocho países. Con el respaldo de los organismos supranacionales, ampliamente reconocidos a escala mundial tras diferentes reuniones y congresos se difunde profusamente, a la vez que los entes gubernamentales hacen su parte por medio de actos ejecutivos y legislativos. Cada uno de los entes gubernamentales teoriza (en forma axiomática trata de darle coherencia al discurso), define y difunde a través de los medios la proclama respectiva. Algunos maestros mientras tanto, tratan de entender la nueva estrategia que se les impone, pero debido a lo confuso del concepto llegan a pensar que el problema se debe a la falta de ilustración, entre tanto, copian el modelo de alguien que parece haberlo entendido y lo aplican a modo de experimento. Los resultados en ciencias naturales parecen buenos cuando se emplea en forma puntual, pero dudan que se puedan extender a las ciencias sociales, sin perder la esperanza de que con ayuda de algunas estrategias complementarias como proyectos de aula y talleres pueda funcionar, aunque a decir verdad sólo con los proyectos de aula y los talleres se pueden obtener buenos resultados.

La capacidad de convicción de las competencias se sustenta en los medios y se complementa por el amplio reconocimiento y el poder de legitimación e institucionalización con el que cuentan los organismos nacionales y supranacionales, lo que le da el carácter de inevitable e inexorable, además de la representación supuestamente democrática de su origen. Ahora bien, dado el carácter supuestamente flexible, las competencias ponen en circulación toda una filosofía para darle coherencia al discurso.

¿Qué permite ver el ACD?

El análisis crítico del discurso es un instrumento para entender los mecanismos a través de los cuales se transmite y reproduce la ideología. Trata de la forma como se ponen en evidencia problemas políticos y sociales al establecer quienes son los que tienen acceso a los medios, para dar lugar a las relaciones de dominación naturalizadas y legitimadas por la sociedad. El ACD permite establecer, no solo las interrelaciones observables y las interrelaciones ocultas entre las cosas y entre las disciplinas, sino el verdadero significado de los conceptos y sus contradicciones.

La responsabilidad social y ética, y la democracia, como criterios de solución a los problemas de desigualdad, pobreza y libertad de pensamiento deben actuar en forma conjunta.

El ACD nos permitirá en última instancia tomar una decisión respecto a la aceptación del discurso sobre competencias.

¿Cuáles son las principales limitaciones del documento Tuning?

Lo que invalida fundamentalmente los resultados de la investigación realizada por Tuning, es basarse en encuestas de opinión. El manejo magistral de la estadística, todo el esfuerzo para el procesamiento de la información, no puede borrar la base tan endeble que configura partir de la opinión de cada encuestado, sobre la importancia y la realización de las competencias. A fuerza de repetir en ochocientas treinta y una veces los sinónimos de *importancia*, incluida la misma palabra y en doscientas noventa y ocho ocasiones la palabra *realización* a lo largo de las cuatrocientas treinta y dos páginas que componen el texto, se puede convencer hasta al más prevenido lector, que las competencias sí son importantes y que en el fondo harán sentir realizada a la persona que las ponga a funcionar.

La falta de dominio teórico por parte de los autores, en cuanto a lo pedagógico cuando se habla de educación, resulta del todo inaceptable, así como el deseo de fabricar consenso a toda costa. Para la definición de las competencias más valoradas, capacidad

de análisis y síntesis se utilizan una gran cantidad de expresiones, hasta agotar los verbos existentes.

¿Cuáles son sus fortalezas?

Podríamos hablar de dos fortalezas, una, es la de abrir el camino para que quien quiera aprender bien a hacer una actividad, lo pueda hacer sin desconocer el derecho que tienen las personas para realizar el proyecto de vida que mejor represente sus expectativas. Tampoco sería lícito oponerse a que las personas que pretenden dedicarse a una sola actividad a lo largo de su vida o que por medio de esta sola actividad piensen que pueden ganar su sustento, lo hagan. La otra fortaleza, es la de trasladar la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, al pasar de un enfoque centrado en la enseñanza y en el profesor, a un enfoque centrado en el aprendizaje y en el estudiante.

¿Desde la pedagogía crítica qué viene a significar el documento Tuning?

Los pedagogos críticos podrían ver en el documento Tuning un obstáculo a superar, en primer lugar por cuanto el concepto de pedagogía ha sido totalmente excluido del documento. En segundo lugar por cuanto el concepto de crítico tal como aparece a lo largo del documento, no parece guardar la menor relación con el concepto de lo crítico en la Pedagogía Crítica, el ACD o la Teoría Crítica. La solución de los problemas sociales poco o casi nada tienen que ver con la solución de manera puntual del problema de empleo de una sola de las personas que componen el conglomerado social.

Por medio del siguiente cuadro comparativo establecemos las diferencias que nos muestran más claramente el por qué la Pedagogía Crítica no puede entrar a dialogar con las competencias.

Cuadro Comparativo		
	Pedagogía Crítica	Competencias
Problema a Resolver	Problemas sociales como la libertad de pensamiento, la desigualdad y la pobreza.	Competitividad de las empresas y de sus empleados a escala nacional e internacional
Tipo de Persona que quiere formar	Ciudadano y estudiante observador y lector crítico, lector selectivo y productor de textos capaz de diseccionar los textos para ver la forma como fueron contruidos, persona capaz de resistirse a toda forma de dominación.	Persona capaz de insertarse en el mercado laboral, que se adapta a las condiciones del mercado y puede moverse en diferentes contextos.
Tipo de Docente	El pedagogo crítico trabaja para establecer relaciones particulares entre él y el estudiante, entre la comunidad y la escuela, y entre esta y la sociedad.	El docente aplica formas eficientes, eficaces y efectivas de enseñar, busca que el alumno aprenda a hacer en diferentes contextos.
Función principal	Criticar, exponer y cambiar la forma en que la escuela influye sobre la vida social, cultural y política de los estudiantes. Busca redirigir el concepto de cultura política, legitimizar y cambiar las experiencias que comprenden la historia y la realidad social, y resignificar el sentido de compromiso y de vida, para lo cual requiere de la transformación de las practicas educativas.	Búsqueda de consensos a escala mundial, diseño e implementación de planes de estudio. Lograr la movilidad de estudiantes y egresados, y establecer indicadores medibles. Cooperar para eliminar detractores y lograr resultados por medio de la aplicación de métodos eficaces.
Didácticas que privilegia	Diseccionar textos, buscar interrelaciones, criticar, exponer y cambiar, reflexioar sobre las acciones, ideas y modos de actuar. Pronunciarse contra las injusticias, hacer lo pedagógico político y lo político pedagógico, construcción del conocimiento.	Clase magistral, lectura de textos, foros, seminarios y talleres, visitas guiadas, experiencias vivenciales, ejercicios prácticos, desarrollo de destrezas en el manejo de herramientas, trabajo en grupo, trabajo por proyectos.
Evaluación	En sentido estricto se trata de realizar acciones tendientes a la valoración para mejorar las prácticas educativas.	Examen de pregunta abierta o cerrada, elaboración de textos, examen de libro abierto, observación directa, valoración de las evidencias de desempeño y de producto
Términos utilizados	Oposición al capitalismo, lucha de clases, democracia, reflexión, ética.	Hegemonía, globalización, mercado,

Tabla 3. Cuadro comparativo Pedagogía Crítica Vs Competencias

8. Referencias bibliográficas.

- ARGÜELLES A, GONCZI A. (2001). Educación y Capacitación Basada en Normas de Competencia. Una Perspectiva Internacional. México: Noriega.
- BACHELARD, G. (1948), la formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI. Buenos Aires.
- BENEITONE,P. et al. (eds). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning – América Latina Bilbao: Universidad de Deusto – University of Groningen] [Fecha de consulta: 20 de Abril de 2009] en:
http://tuning.unideusto.org/tuning/index.php?option=com_docman&itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- BOLÍVAR, A. (2008, Junio). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior [documento en línea]. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias(II)”*. Consultado (12 de diciembre de 2010) en
http://www.redu.m.es/Red_U/m2/bolivar.pdf
- BOLÍVAR, A (1995). Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. *Boletín de lingüística*, 9,6-9.
- BOLÍVAR, A (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior [documento en línea]. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (I1)”* [Fecha de consulta: 25 de Abril de 2010] en:
http://www.redu.m.es/red_U/m2
- BUSTAMANTE, G. (2003). El concepto de competencia III. *Un caso de reconceptualización*. Bogotá, Alejandría.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press.
Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis* Madrid Aguilar, 1970
- CHOMSKY, N. (1963). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Visor distribuciones Madrid.
- CHOMSKY, N. El control de los medios de comunicación. [Documento en línea] [Fecha de consulta: 20 de Abril de 2009] en:
<http://www.cgt.es/descargas/SalaLectura/chomsky-medios-comunicacion.html>
- DARDER, A (1995). *Buscando América: The Contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S in Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference* by Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren, New York: Suny Press. [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de diciembre de 2010] en
http://www.21stcenturyschools.com/Critical_Pedagogy.htm

- DURKHEIM, E. (1969) Las reglas del método sociológico. Schapire S.R.I. Buenos Aires.
- ESCOBEDO, A, (2000). Léxico y Diccionario. Universidad de Granada)[documento en línea] [Fecha de consulta 10 de agosto de 2009] en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0247pdf
- FAIRCLOUGH, N. (1992). Discourse and social change. Polity, Cambridge. U.K.
- FREIRE, P. (1992). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica Educativa. Sao Pulo. Paz e terra.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.F (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto *Tuning* [documento en línea]. *Universidad de Madrid.LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* Vol. 39 [Fecha de consulta 13 de octubre de 2010] en: <http://revista.ucm.es/fsl/15756866/ASEM0606110269A.PDF>
- GONCZI, A. (2002). Teaching and Learning of the Key Competencies. En D.S. Rychen, L. H. Salganik y M.E. McLaughlin (eds.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (Geneva, 11-13 February 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 119-131.
- GIROUX, H. (2003). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna. Siglo XXI editores. Madrid.
- GRUNDY, S (1987) Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata. Madrid
- HABERMAS, H (1940). La lógica de las ciencias sociales. Tecnos. Madrid.
- HELLRIEGEL, D (2009). Administración. Un enfoque basado en competencias.
- IEEE Standad. General Requirements an Test Procedure for Outdoor Power Apparatus Bushings. Transformer Committee of the IEEE Power Engineering Society.
- JOICE, B. (2002). Modelos de enseñanza. Gedisa, Barcelona.
- KEMMIS, S. (2008). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Ediciones Morata.
- KLIEBART, N. (1983). The Struggle for the American Curriculum. New York.
- KROPOTKIN, P. (1932), Orígen y evolución de la moral. Buenos Aires.
- LUHMANN, N. (1995). Poder. Anthopos. Barcelona, traducido por Luz Mónica Talbot.

- MALDONADO, M. (2008). Pedagogías críticas, “Peter McLaren: la expresión de una pedagogía radical. Magisterio. Bogotá.
- MEN – ASCOFADE. (2005). Formación de formadores en estándares de competencias básicas y ciudadanas. Panamericana. Bogotá.
- MENDEZ VARELA, J.L (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la sociología de la educación [documento en línea] Universidad de Barcelona.. Observar, Observatorio sobre la didáctica de las artes. [Fecha de consulta: 20 de Abril de 2009] en:
www.odas.es/site/get_file.php%3Ffid%3D39 –
- MONTENEGRO, A (2003), Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá. Cooperativa Editorial del magisterio.
- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro [documento en línea].París UNESCO [Fecha de consulta 13 de junio de 2009] en: <http://www.unmsn.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
- PARRA CASTRILLÓN, E. (2005). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Revista virtual Universidad Católica del Norte N° 16 (septiembre a diciembre, 2005)[documento en línea] [Fecha de consulta 13 de octubre de 2010] en
<http://201234.71.135/portal/uzine/volumen16articulo13competencias.htm>
- ROCHA, A et al. (2000). Nuevo examen del estado. Cambios para el siglo XXI. Propuesta general. Cooperativa editorial del magisterio. ICFES. Bogotá
- S.E.D. Redacadémica.(2007) [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de agosto de 2009] en
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/edutecnolog/Orientaciones_Ambientes_Aprendizaje_2007.pdf
- SENA. Regional Distrito Capital. (2004) Centro de servicios a la salud. Modulo de formación: Administración de medicamentos e inmunobiológicos según delegación. Bogotá.
- SMERDON, E. (1996) T. *It takes a lifetime*. ASEE PRISM, N° 56 (December 1996)
- SMITH, M. (1996). Competence and competency. Infed)[documento en línea] [Fecha de consulta 10 de agosto de 2009] en
<http://www.infed.org/biblio/bcomp.htm#Competency%20and%20product%20approaches%20to%20curriculum%20making>
- SPIVAK.G. (1994), Can the subaltern speak?. New York: Columbia University Press. [documento en línea] [Fecha de consulta 18 de junio de 2009] en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73365.html>

TOBÓN, S. (2006). Competencia en la Educación superior, Políticas hacia la Calidad, Bogotá: Ecoe Ediciones

TORRES, J. Universidad de Madrid.)[documento en línea] [Fecha de consulta 10 de junio de 2009] en:
<http://www.monografias.com/trabajos28/fordismo-toyotismo/fordismo-toyotismo.shtml>

VAN DIJK, T. (1998) Estructuras y Funciones del Discurso. Siglo XXI editores. Mexico.

VAN DIJK, T. (1984). Prejudice in discourse. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company


VASCO, C. (2008), Reflexiones sobre la didáctica, Entrevista con Luz Marina Sierra Fajardo EL EDUCADOR. N°2 Septiembre de 2008. Bogotá, Norma. [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de octubre de 2010] en
<http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=104&conID=1493>

WOODAK, R. .et al. (eds). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso* . Barcelona: Gedisa, S.A

"Changing the Culture: Engineering Education into the Future: Review Report" The Institution of Engineers, Australia, 1996.

ICFES, Evaluación por Competencias, Evolución de las pruebas de Estado, Bogotá

ICFES, Cooperativa Editorial del Magisterio

	UNIVERSIDAD DE LA SALLE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION MAESTRIA EN DOCENCIA
RAE	
Segundo Fidel Puerto Garavito, Marcos Alfonso Rojas Aceveo y David Soto Riaño y José William Ramirez Aponte	
Director asesor del Proyecto	Doctor José Darío Herrera
Título del Proyecto	Los conceptos de competencias en el libro Tuning: Un Análisis Crítico del Discurso a las definiciones, los criterios para su selección y los argumentos utilizados para su uso.
Palabras claves: Pedagogía Crítica, Análisis Crítico del Discurso, Proyecto Tuning, Competencias, Macro proposición.	

RESUMEN DEL PROYECTO

El Análisis Crítico del Discurso ACD a las Definiciones de Competencias, los criterios para su selección y los argumentos utilizados para justificar el uso de las Competencias en el libro Tuning América Latina se estructura a partir de las relaciones de poder que se intentan develar.

Tal como se señala en la justificación, el tema de las competencias en educación es provocador puesto que resulta casi imposible no asumir una posición a favor o en contra, la razón de lo anterior está fundamentada en que nos encontramos entre dos corrientes defensores y detractores. Del lado de los defensores está el Banco Mundial, la Comisión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y los grandes medios entre otros, obviamente cuentan con el apoyo de académicos y conferencistas internacionales como Alfredo Fierro Bardaj y José Moya de la universidad de Cantabria; a nivel nacional tenemos al Profesor Carlos Vasco, Ignacio Abdón Montenegro de la Universidad Pedagógica Nacional, Maria Cristina Torrado, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado entre otros. Del lado de los opositores están personas como el profesor de varias universidades españolas José Jimeno Sacristán, José Luís Mendez Varela de la universidad de Barcelona y Antonio Bolivar de la universidad de Granada entre otros.

Aunque somos conscientes que no tenemos dominio sobre el uso que se le pueda dar a los resultados de los ACD sí esperamos contribuir para que el sistema hegemónico en la

educación no se logre consolidar y evidenciar por medio del ACD problemas sociales y políticos estableciendo quienes son los que tienen acceso a los medios para fundar las relaciones de poder que son naturalizadas y legitimadas por la sociedad.

Objetivo General

Analizar con visión crítica las fortalezas y limitaciones de la formación por competencias en educación superior de acuerdo con los lineamientos definidos en el Proyecto Tuning.

Objetivos Específicos

- Develar el verdadero significado de la formación por competencias en educación superior de acuerdo con los lineamientos definidos en el proyecto Tuning para América Latina.
- Hacer un análisis crítico, con rigor científico a las reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina según la propuesta del Proyecto Tuning.
- Realizar una investigación con connotaciones claramente políticas basada en el análisis crítico de la desigualdad social por cuanto más que una tarea, existe la responsabilidad moral social y política de transformación social.
- Develar el verdadero sentido de la profesionalización en Colombia y establecer las fortalezas y debilidades desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica.

Antecedentes y pregunta de Investigación

Al hablar de antecedentes nos referimos a las investigaciones de mayor relevancia que realizaron quienes nos precedieron en esta intención y a los antecedentes históricos desde donde tenemos noticia del origen del problema planteado. El primero recorrido se hace en el primer capítulo y el segundo en los capítulos subsiguientes. Veamos algunos de estos antecedentes:

El trabajo “La noción de competencia en el proyecto Tuning” realizado por el profesor José Luís Mendez Varela de la Universidad de Barcelona es un estudio de corte histórico y político. El profesor Mendez ha seguido paso a paso el desarrollo del proyecto Tuning. Desde la sociología de la educación realizó hallazgos como la exclusión de la pedagogía,

del proyecto Tuning, probablemente sin acudir al análisis de las recurrencias, también alude al hecho de que ninguna reforma en educación puede ser hecha a fuerza de imposiciones (normas y decretos), anota además que Tuning perderá fuerza (fuelle) en la medida en que la Comisión Europea le recorte los apoyos prestados (económicos y políticos).

Para encontrar el sentido del trabajo en “El discurso sobre competencias en España” del profesor Antonio Bolívar de la Universidad de Barcelona, basta con leer el primer párrafo: “El discurso de las competencias que, como doxa o eslogan del cambio educativo, recorre las políticas formativas occidentales, es preciso situarlo dentro del proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad”. De ahí se desprende la tendencia de este trabajo, a este párrafo le sigue un análisis desde la lógica formal del informe final del proyecto Tuning.

En el trabajo “Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas” del profesor Eucario Parra Castrillón de la Universidad Católica del Norte de Colombia, el título define completamente su contenido. Sin embargo, a parte de poner en evidencia las contradicciones existentes en el concepto de competencia no llega a nada solo a la cautela y a la resignación.

En el trabajo intitulado “Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational structures in Europe” del profesor Jorge Felipe García Fernández, hay una cita significativa que hace referencia a los cambios que experimenta el trabajo bajo el concepto capitalista “Las condiciones técnicas y sociales del trabajo -mediante los instrumentos y los métodos (lo que propiamente podríamos llamar `organización científica del capital´ y `desorganización científica del trabajo´)- son transformadas a gran velocidad, aumentando la capacidad productiva y reformando la estructura social de la acumulación”. Páginas más adelante -el profesor García dice que- el trabajo de los educadores, es, debería de ser - aunque de hecho no lo sea- el trabajo que consiste en conservar y enseñar en sociedades pretendidamente modernas e ilustradas, la tradición acumulada del conocimiento, algo así como `patrimonio de la humanidad´.

En la internet, suceden cosas curiosas, podemos acceder a videos como el del profesor José Moya en donde defiende con gran convicción las competencias y los del profesor José Jimeno Sacristán que hacen una muy dura crítica al mismo tema.

Ante este panorama es que decidimos hacer un Análisis Crítico del Discurso al libro Tuning para dar respuesta a la pregunta ¿Qué limitaciones y fortalezas tiene la formación por competencias desde los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica?

Referentes Conceptuales

El proyecto Tuning para América Latina tiene como base la investigación realizada para indagar sobre la importancia y la realización de las competencias por medio de veintidos mil seiscientos nueve encuestas de opinión realizada en ciento ochenta y dos universidades de diez y ocho países.

Como referentes teóricos desde la perspectiva del ACD se eligieron los criterios utilizados por los analistas del Discurso Teun van Dijk, Ruth Wodak, Norman Fairclough y Meyer en obras como “Métodos de Análisis Crítico del Discurso”, “Discurso y poder”, “Texto con contexto”, “Discourse and social change” y “Estructuras y funciones del discurso”. Los criterios usados por estos analistas fueron tomados de la Teoría Crítica. Aunque suene raro, incluso poco científico, los argumentos de autoridad dan validez a las afirmaciones que se hacen en la literatura científica, lo cual, lo hemos asumido como si se tratara de un análisis del análisis basado en las recurrencias de los términos utilizados por los analistas mencionados. Esto, dicho sea de paso, hace parte del método utilizado en esta investigación.

En cuanto hace referencia a los fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica nos hemos acogido a las propuestas planteadas por Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire, Douglas Kellner, Peter Pericles Trifonas y Antonia Darder, entre otros.

Método

El enfoque o la perspectiva de investigación es de tipo cualitativo y se sitúa en las tradiciones hermeneútica y analítico-deductiva. La recolección de la información aunque no se consideró como una etapa específica en el sentido formal, se hizo a partir de los documentos de la política pública emitidos por los entes responsables de la educación en Colombia seguida de los documentos de los organismos supranacionales que exponen

ampliamente las directrices para la imposición e implementación de la política internacional: Unesco y Banco Mundial. Se seleccionó el libro Tuning por cuanto este documento describe y engloba las acciones llevadas a cabo en los diferentes congresos y conferencias realizados en el mundo, lo que lo convierte en referente obligado de las competencias.

Los conceptos utilizados en las definiciones propuestas en el libro Tuning se analizaron desde la lógica formal y desde el Análisis Crítico del Discurso porque a pesar de que aparecen en forma explícita, se sustentan de manera reiterativa en su importancia. Los argumentos seleccionados con base en las recurrencias y los criterios usados para indagar sobre las competencias en las encuestas, importancia y realización, se utilizaron para seleccionar los fragmentos para la creación de las macroproposiciones que tipifican las retóricas utilizadas por los autores y que fueron sometidas a análisis. Van Dijk propone tres macrorreglas: simplificación, generalización y supresión.

Los criterios adoptados para nuestro análisis fueron agrupados de la siguiente manera:

- **Dominación, hegemonía, poder y control.**
- **Ideología consenso y cognición social**
- **Historicidad**
- **Responsabilidad social y ética, y democracia.**

Análisis de resultados

Lo que invalida fundamentalmente los resultados del trabajo de investigación realizado por Tuning es basarse en encuestas de opinión. La macroproposición basada en la pregunta de investigación para indagar sobre las competencias, importancia y realización fué la siguiente: En una escala de uno a cuatro opine sobre la importancia y la realización de las competencias.

El análisis basado en las recurrencias muestra que el término importante y los sinónimos de importante se repiten en 831 ocasiones a lo largo de las 431 páginas que componen el texto, con lo cual a fuerza de repetición se pretende demostrar que las competencias sí son importantes.

El término pedagogía aparece solo en dos ocasiones, la primera cuando anuncia que se requieren transformaciones profundas como nuevos enfoques, bajo la asunción de que el

único camino posible son las competencias (pag. 24) en donde debería admitirse de una vez que una de las transformaciones bien podría significar la eliminación de la pedagogía. La otra alusión no es menos agresiva cuando convierte la pedagogía en ciencia de la educación con una ó: “pedagogía o ciencias de la educación”.

Cuadro Comparativo		
	Pedagogía Crítica	Competencias
Problema a Resolver	Problemas sociales como la libertad de pensamiento, la desigualdad y la pobreza	Competitividad de las empresas y de sus empleados a escala nacional e internacional
Tipo de Persona que quiere formar	Ciudadano y estudiante observador y lector crítico, lector selectivo y productor de textos capaz de diseccionar los textos para ver la forma como fueron contruidos, persona capaz de resistirse a toda forma de dominación.	Persona capaz de insertarse en el mercado laboral, que se adapta a las condiciones del mercado y puede moverse en diferentes contextos.
Tipo de Docente	El pedagogo crítico trabaja para establecer relaciones particulares entre él y el estudiante, entre la comunidad y la escuela y entre esta y la sociedad.	El docente aplica formas eficientes, eficaces y efectivas de enseñar, busca que el alumno aprenda a hacer en diferentes contextos.
Función principal	Criticar, exponer y cambiar la forma en que la escuela influye sobre la vida social, cultural y política de los estudiantes. Busca redirigir el concepto de cultura política, legitimizar y cambiar las experiencias que comprenden la historia y la realidad social y resignificar el sentido de compromiso y de vida, para lo cual requiere de la transformación de las practicas educativas.	Búsqueda de consensos a escala mundial. Diseñar e implementar planes de estudio. Lograr la movilidad de estudiantes y egresados. Establecer indicadores medibles. Cooperar para eliminar detractores. Logro de resultados por medio de la aplicación de métodos eficaces.
Didácticas que privilegia	Disección de textos, búsqueda de interrelaciones, criticar, exponer y cambiar, reflexión sobre las acciones, ideas, modos de actuar, pronunciamiento contra las injusticias, hacer lo pedagógico político y lo político pedagógico, construcción del conocimiento.	Clase magistral, lectura de textos, foros, seminarios y talleres, visitas guiadas, experiencias vivenciales, ejercicios prácticos, desarrollo de destrezas en el manejo de herramientas, trabajo en grupo, trabajo por proyectos.
Evalua-ción	En sentido estricto se trata de realizar acciones tendientes a la valoración para la mejorar las prácticas educativas	Examen de pregunta abierta o cerrada, elaboración de textos, examen de libro abierto, observación directa, valoración de las evidencias de desempeño y de

		producto
Términos utilizados	Capitalismo, clase, dominación, ética.	Hegemonía, globalización, mercado,

8. Referencias bibliográficas.

ARGÜELLES A, GONCZI A. (2001). Educación y Capacitación Basada en Normas de Competencia. Una Perspectiva Internacional. México: Noriega.

BACHELARD, G. (1948), la formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI. Buenos Aires.

BENEITONE,P. et al. (eds). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning – América Latina Bilbao: Universidad de Deusto – University of Groningen] [Fecha de consulta: 20 de Abril de 2009] en:
http://tuning.unideusto.org/tuning/index.php?option=com_docman&itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

BOLIVAR, A. (2008, Junio). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior[documento en línea]. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias(II)”*. Consultado (día,mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

BOLIVAR, A (1995). Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. *Boletín de lingüística*, 9,6-9.

BOLIVAR, A (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y

BUSTAMANTE, G. (2003). El concepto de competencia III. *Un caso de reconceptualización*. Bogotá, Alejandría.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis* Madrid Aguilar, 1970

CHOMSKY, N. (1963). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Visor distribuciones Madrid.

CHOMSKY, N. El control de los medios de comunicación. [Documento en línea] [Fecha de consulta: 20 de Abril de 2009] en:
<http://www.cgt.es/descargas/SalaLectura/chomsky-medios-comunicacion.html>

DARDER, A (1995). *Buscando América: The Contributions of Critical Latino*

Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S in Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference by Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren, New York: Suny Press. [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de diciembre de 2010] en http://www.21stcenturyschools.com/Critical_Pedagogy.htm

DURKHEIM, E. (1969) Las reglas del método sociológico. Schapire S.R.I. Buenos Aires.

ESCOBEDO, A, (2000). Léxico y Diccionario. Universidad de Granada)[documento en línea] [Fecha de consulta 10 de agosto de 2009] en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0247pdf

FAIRCLOUGH, N. (1992). Discourse and social change. Polity, Cambridge. U.K.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.F (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto *Tuning* [documento en línea]. *Universidad de Madrid.LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* Vol. 39 [Fecha de consulta 13 de octubre de 2010] en:

GONCZI, A. (2002). Teaching and Learning of the Key Competencies. En D.S. Rychen, L. H. Salganik y M.E. McLaughlin (eds.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (Geneva, 11-13 February 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 119-131.

GIROUX.H (2003). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna. Siglo XXI editores. Madrid.

GRUNDY, S (1987) Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata. Madrid

HABERMAS, H (1940). La lógica de las ciencias sociales. Tecnos. Madrid.

HELLRIEGEL, D (2009). Administración. Un enfoque basado en competencias

IEEE Standad. General Requirements an Test Procedure for Outdoor Power Apparatus Bushings. Transformer Committee of the IEEE Power Engineering Society.

KEMMIS, S. (2008), El currículo: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Ediciones Morata.

KROPOTKIN, P. (1932), Orígen y evolución de la moral. Buenos Aires.

LUHMANN, N. (1995). Poder. Anthopos. Barcelona, traducido por Luz Mónica Talbot.

MEN – ASCOFADE. (2005). Formación de formadores en estándares de competencias básicas y ciudadanas. Panamericana. Bogotá

MENDEZ VARELA, J.L (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la sociología de la educación [documento en línea] Universidad de Barcelona.. Observar, Observatorio sobre la didáctica de las artes. [Fecha de consulta: 20 de Abril de 2009] en:
www.odas.es/site/get_file.php%3Ffid%3D39 –

MONTENEGRO, A (2003), Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá. Cooperativa Editorial del magisterio.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro [documento en línea].París UNESCO [Fecha de consulta 13 de junio de 2009] en:
<http://www.unmsn.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

PARRA CASTRILLÓN, E. (2005). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Revista virtual Universidad Católica del Norte N° 16 (septiembre a diciembre, 2005)[documento en línea] [Fecha de consulta 13 de octubre de 2010] en
<http://201234.71.135/portal/uzine/volumen16articulo13competencias.htm>

S.E.D. Redacadémica.(2007) [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de agosto de 2009] en
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/edutecnolog/Orientaciones_Ambientes_Aprendizaje_2007.pdf

SENA. Regional Distrito Capital. (2004) Centro de servicios a la salud. Modulo de formación: Administración de medicamentos e inmunobiológicos según delegación. Bogotá.

SMERDON, E. (1996) T. *It takes a lifetime*. ASEE PRISM, N° 56 (December 1996)

ROCHA, A et al. (2000). Nuevo examen del estado. Cambios para el siglo XXI. Propuesta general. Cooperativa editorial del magisterio. ICFES. Bogotá

SMITH, M. (1996). Competence and competency. Infed)[documento en línea] [Fecha de consulta 10 de agosto de 2009] en
<http://www.infed.org/biblio/bcomp.htm#Competency%20and%20product%20approaches%20to%20curriculum%20making>

TOBÓN, S. (2006). Competencia en la Educación superior, Políticas hacia la Calidad, Bogotá: Ecoe Ediciones

TORRES, J. Universidad de Madrid.) [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de junio de 2009] en

<http://www.monografias.com/trabajos28/fordismo-toyotismo/fordismo-toyotismo.shtml>

VAN DIJK, T. (1998) Estructuras y Funciones del Discurso. Siglo XXI editores. Mexico.

VAN DIJK, T. (1984). Prejudice in discourse. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company

VASCO, C. (2008), Reflexiones sobre la didáctica, Entrevista con Luz Marina Sierra Fajardo EL EDUCADOR. N°2 Septiembre de 2008. Bogotá, Norma. [documento en línea] [Fecha de consulta 10 de octubre de 2010] en

<http://www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=104&conID=1493>

WOODAK, R. .et al. (eds). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso* . Barcelona : Gedisa, S.A

"Changing the Culture: Engineering Education into the Future: Review Report" The Institution of Engineers, Australia, 1996.

ICFES, Evaluación por Competencias, Evolución de las pruebas de Estado, Bogotá

ICFES, Cooperativa Editorial del Magisterio

ICFES, Evaluación por Competencias, Evolución de las pruebas de Estado, Bogotá

ICFES, Cooperativa Editorial del Magisterio

Spivak.G. (1994), Can the subaltern speak?. New York: Columbia University Press.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73365.html>