

# *Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación- acción desde la teoría crítica de la educación*

Marieta Quintero Mejía,

E-mail: [marietaq@hotmail.com](mailto:marietaq@hotmail.com)

Milton Molano Camargo,

E-mail: [miltonmc1@hotmail.com](mailto:miltonmc1@hotmail.com)

Universidad Distrital y Universidad De La Salle,  
Bogotá D. C., Colombia

[Recibido: Febrero 24, 2009. Aceptado: Marzo 19, 2009](#)

## RESUMEN

La investigación, desde un enfoque crítico, buscó describir las creencias y las concepciones que actores curriculares universitarios (estudiantes, profesores y directivos) tienen sobre la formación en competencias. La base de datos estuvo constituida por 39 entrevistas a actores curriculares de la Universidad de la Salle y 7 proyectos de investigación en el tema de competencias realizados por estudiantes de la Maestría en Docencia para optar por el título de Magíster. Estos proyectos se desarrollaron en distintos niveles de formación (básica, media, secundaria y universitaria) y en diversas áreas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, administración, ética, entre otras). Los resultados permiten visualizar tensiones en torno al concepto y plantean la necesidad de situar la propuesta desde sus raíces conceptuales para dar sentido a los ejercicios curriculares, didácticos y evaluativos.

*Palabras Clave: competencias, perspectiva crítica, formación, evaluación.*

## ABSTRACT

This critical approach research had as focus to describe beliefs and conceptions that curricular university actors (students, teachers, and directors) have about education in competences. The database was made by 39 curricular actors' interviews at La Salle University, and 7 competences research projects developed by Master of Education's students as a request of the Degree. Those projects were developed in various levels of school and college formation and in different knowledge areas (math, language, administration, ethics, and others). Results allow visualizing some tensions around the concept and raising the need to locate the proposal from the conceptual roots to provide the curricular, didactic, and assessment practices with meaning.

*Keywords: competences, critical approach, education, assessment.*

## MARCO TEÓRICO

En este proyecto, el enfoque teórico adoptado es de naturaleza crítica inspirado en los presupuestos de la Escuela de Frankfurt, en particular en la propuesta de competencia comunicativa expuesta por Jürgen Habermas, cuyos fundamentos se orientan a la constitución de una teoría crítica de la sociedad. [1] Desde esta perspectiva se procedió a:

- a) interpretar los fundamentos del concepto de competencias;
- b) analizar la relación currículo y competencias;
- c) comprender la relación competencia y evaluación;
- d) describir las concepciones de competencias y sus implicaciones en la educación superior.

### Fundamentos del concepto de competencia.

Las controversias acerca del concepto de competencia están situadas en las décadas de los 50 y 60 en los desarrollos epistemológicos planteados por el lingüista Noam Chomsky. Entre éstas tenemos la idea de que la competencia no debe restringirse, como lo propuso Chomsky, a la descripción del conocimiento del lenguaje y al carácter innato del mismo. [2:13-37] La competencia está relacionada con factores socioculturales. Reducir el estudio del lenguaje al análisis del corpus lleva a desconocer que en el desarrollo de la competencia son definitivos los juicios de valor de los miembros de cada comunidad.

Mientras para Chomsky la competencia lingüística es innata, universal y abstracta, para Hymes la competencia no es lingüística sino comunicativa y obedece a procesos de aprendizaje, de un lado, y a las condiciones del uso y del contexto, del otro. Para este último, el estudio de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa está encaminado a dar respuesta a los interrogantes ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, ¿dónde? y ¿en qué forma? hacemos uso de los actos de habla. [3]

Hymes sustituye la idealización chomskyana de un hablante oyente ideal ubicado en una comunidad homogénea sin limitaciones de memoria, ni distracciones, ni intereses, por la idea de un hablante oyente real afectado por situaciones históricas y culturales. Para Hymes, el concepto de creatividad está relacionado con la competencia comunicativa. La creatividad va más allá de la capacidad de producir un número infinito de oraciones y se entiende como la creación y comprensión de nuevas oraciones en contextos sociales y culturales.

Si bien la competencia lingüística centra el interés en responder los interrogantes ¿qué significan las palabras? y ¿qué es el lenguaje?, para Habermas la competencia comunicativa, que incluye a la competencia lingüística, tiene como propósito resolver los interrogantes relacionados con las condiciones ideales requeridas para propiciar el entendimiento entre los hablantes. Para que la competencia comunicativa identifique y reconstruya las condiciones del entendimiento entre hablantes se requiere que éstos establezcan las siguientes pretensiones universales de validez: expresar algo inteligible (inteligibilidad); expresar con veracidad sus intenciones (veracidad); elegir expresiones correctas de acuerdo con las normas y valores vigentes (rectitud).

Para Habermas, tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa contribuyen a que los hablantes dominen las situaciones de entendimiento; estas competencias dotan a los sujetos de reglas lingüísticas y semánticas requeridas para la producción e interpretación de los actos de habla. A juicio de Habermas, la diferencia entre la competencia lingüística con la competencia comunicativa consiste en que para la primera, la unidad de análisis es la oración, mientras para la segunda son los actos de habla.

Adicionalmente, en la teoría de la competencia comunicativa las palabras son acciones. Como consecuencia, los significados de las expresiones o de los enunciados no se reducen a las relaciones sintácticas de los signos o a las imágenes que suscitan las palabras en la mente, en el sentido Chomskyano. Los significados se adquieren cuando los individuos en situaciones de interacción social utilizan el lenguaje para realizar acciones. Algunas de estas acciones tienen implicaciones éticas, tales como jurar, objetar, comprometer, prometer y aconsejar, entre otras. La competencia comunicativa permite a los sujetos plantear problemas éticos.

### **Currículo y competencia desde la teoría crítica.**

En la teoría crítica el currículo se asume como una construcción cultural en el sentido en que expresa el conjunto de creencias e ideologías y orienta la praxis educativa. Como construcción cultural, en una propuesta curricular encontramos distintos tipos de intereses que orientan los conocimientos, las formas de racionalidad y las acciones de aquellos que hacen parte de un escenario educativo.

El concepto de interés, retomado del pensamiento Habermasiano, [1] es de naturaleza **cognitiva** en tanto se refiere a las formas de racionalidad de los individuos; racionalidad afectada por procesos de aprendizaje. Asimismo, el concepto de interés está relacionado con la **acción**, en la medida que no es posible pensar un tipo de racionalidad por fuera del mundo de la vida o del plano de la acción. El mundo de la vida, constituido por: (a) la cultura, entendida como el acervo cultural en el cual los individuos buscan entenderse con alguien acerca de algo en el mundo; (b) la sociedad, asumida como la coordinación de acciones entre los distintos sujetos morales y políticos; (c) la intersubjetividad, referida a la posibilidad de incluir dentro del punto de vista moral al otro.

En términos curriculares encontramos, siguiendo los postulados de Habermas, tres tipos de intereses. Podría asumirse, entonces, que el currículo entendido desde estos intereses del conocimiento da lugar a tres tipos de currículos, en los que subyace una concepción de competencia.

Siguiendo a Grundy [4:40-63], en el primer tipo de interés, de naturaleza técnica, encontramos un currículo instrumental en el cual se busca desarrollar competencias que permitan el dominio de leyes naturales, la verificación y la medición del aprendizaje. El segundo tipo de interés, denominado práctico, implica comprensión del significado de acciones concretas, es decir la competencia estaría intencionada hacia la realización de acciones en contextos culturales como la misma escuela y la sociedad. Esta comprensión, si bien implica otorgarle sentido a las acciones, también exige de procesos de interacción. En este segundo tipo de interés tenemos el currículo propuesto por Stenhouse, en el cual el interés se centra en la relación maestro-alumno con el objeto de otorgarle sentido al mundo escolar. [4:87-112]

El último interés de carácter emancipatorio se orienta bajo los criterios de autonomía, libertad e igualdad. Un ejemplo de currículo de interés emancipador y de las competencias que en este se promueven, indica la citada investigadora, es el propuesto por Freire. Este autor señala tres principios fundamentales en un currículo de carácter emancipatorio, a saber: (a) que los aprendices deben ser practicantes activos en el programa de aprendizaje; (b) que la experiencia del aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz; y, (c) que el aprendiz debe estar orientado en sentido crítico. [4:140-166]

### **Evaluación por competencias.**

El tema de las competencias en el sistema educativo tiene como antecedente en Latinoamérica la "V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado", [5] en la que se acordó

la puesta en marcha del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Con esta iniciativa se buscó dar cumplimiento a los requerimientos del Banco Mundial que exigían la elaboración de un informe de la calidad de la educación.

Las anteriores exigencias internacionales llevaron a que en nuestro país, Colombia, se propusiera el proyecto “*Reconceptualización de los exámenes del Estado*” (1995), en el que se buscaba sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968,<sup>1</sup> por el Estado, para el ingreso a la educación superior, con base en una evaluación por competencias.<sup>2</sup> La concepción de competencia que se plantea en este documento es “*Saber hacer en contexto*”.

En nuestro país, para el desarrollo de esta política de competencias, la cual está inserta dentro de la política pública de Calidad de la educación, además del proyecto de “*Reconceptualización de los exámenes del Estado*”, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) conformaron un equipo de intelectuales del sector educativo responsables de fundamentar y diseñar la prueba de evaluación por competencias. [6] En sus discursos, estos académicos adoptaron los planteamientos de Hymes y Habermas para implementar y fundamentar la evaluación por competencias.

En el discurso de estos intelectuales, el concepto de competencia como evaluación se asumió como transformador de las prácticas educativas y de las formas tradicionales de interacción pedagógica. Entre los problemas de la educación tradicional que se propuso superar tenemos los relacionados con el carácter memorístico y libresco de las prácticas pedagógicas, el dualismo tradicionalmente presente entre escuela y contexto, la estrechez del concepto de inteligencia ligado a la habilidad y la destreza y, finalmente, la exclusión social.

Algunas tensiones sobre el uso de la evaluación por competencias que han sido objeto de discusión, aunque insuficiente a nuestro juicio. La deliberación suscitada sobre las mismas ha sido:

- **Relacionada con la concepción de competencia.** La concepción más generalizada de competencia es “*Saber hacer en contexto*”. Asimismo tenemos que la competencia permite la construcción de una pedagogía eficaz para el aprendizaje. En tal sentido, la competencia como objeto de evaluación define la pedagogía, aunque desde la epistemología de la pedagogía han sido las teorías pedagógicas las que han orientado la evaluación. También se ha asumido que la competencia se constituye en una forma de construcción de conocimiento educativo. Al respecto preguntamos: ¿cómo una evaluación define la pedagogía y determina la construcción de las disciplinas y de los saberes objeto de formación en los contextos de educación? Es decir, interrogamos cómo y por qué la epistemología y la historia de la pedagogía, de los saberes y de las disciplinas se vuelven subsidiarias de la evaluación por competencias.
- **Relacionada con la praxis de la evaluación.** Se propone, tal como se expuso, que la evaluación por competencias es un “*saber hacer en contexto*” y que para dar cuenta de ello se evaluarán los conocimientos y saberes a partir de las competencias comunicativas, interpretativas y propositivas. Indagamos: ¿cómo el lenguaje desde su naturaleza realizativa se constituye en una evidencia de evaluación del “*saber hacer*” si el contexto en el cual se evalúa es un contexto

---

<sup>1</sup> En 1968 se aplicaron los primeros Exámenes Nacionales. Estas pruebas eran unificadas para toda la población colombiana y para su calificación se utilizaron escalas nacionales. En esas fechas, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación profesional se transformó en Servicio Nacional de Pruebas. ICFES, 1999.

<sup>2</sup> En el 2000 se aplicó un nuevo Examen de Estado: la evaluación por competencias. Los fundamentos teóricos de esta propuesta y las especificaciones de los instrumentos de evaluación se iniciaron en 1995. ICFES, 1999.

“simulado” por quien o quienes realizan la prueba, y no el contexto en el que se realiza la praxis del sujeto? Aunque algunos otros han insistido que el contexto se refiere a realidades disciplinares, la pregunta sigue siendo legítima.

- **Relacionada con Competencia para la equidad social.** La evaluación por competencias busca superar las inequidades presentes en las pruebas de evaluación tradicional. El argumento consiste en señalar que las pruebas de evaluación tradicional centraban el interés del aprendizaje en la memoria y en la acumulación de información, lo cual era más favorable para algunos sectores sociales. Si bien, la equidad social exige de unas formas de aprendizaje iguales para todos, como personas libres e iguales, también es cierto que en nuestro contexto educativo la falta de equidad está relacionada con aspectos de orden estructural, tales como limitado acceso a la educación y necesidades básicas insatisfechas. En tal sentido inquirimos: ¿cómo una propuesta evaluativa se erige como estrategia para disminuir las diferencias entre grupos sociales, si las inequidades en nuestra sociedad parten de la vulneración en derechos fundamentales de orden social y político?
- **Universidad y competencia.** Ronald Barnett mira las competencias como una categoría emergente en ese nuevo paradigma curricular de la universidad que está bajo el peligro de las leyes del mercado y de una concepción unidimensional y operacionalista del conocimiento, “las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada...”. [6:32]

En ese sentido contrapone el concepto de competencia a los de comprensión o sabiduría. Barnett mira que ha habido una transición, de lo que nombra como competencia académica a lo que ve como una competencia meramente operativa, sugiere que al ser el currículo un proyecto epistemológico, en ese sentido lo que está sucediendo es un cambio de paradigma epistemológico: “la pregunta clave que se le plantea al egresado antes de entrar en el mercado de trabajo ya no es ¿qué es lo que sabe? ni menos aún ¿qué es lo que comprende? sino más bien ¿qué puede hacer?” [6:76] Continúa diciendo:

...las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada... términos como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren en cambio otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad”. [6:32]

Este autor afirma que la Universidad hoy no asume los problemas generales de la sociedad sino que está enfocada a impartir “habilidades transferibles” a los estudiantes, a fin de que puedan buscar un lugar en el mercado de trabajo. Finalmente plantea que la relación entre sociedad y conocimiento puede verse desde cuatro aspectos:

- La Universidad se está convirtiendo en una institución de la sociedad.
- El conocimiento se está convirtiendo en una fuerza independiente de la educación superior.
- La sociedad está estableciendo sus propias definiciones de conocimiento.
- La educación superior, y por supuesto la forma de entender el aprendizaje y su evaluación, podría agregarse, está aceptando esos requerimientos. [6:41-42]

Desde esta perspectiva, es claro que la mirada sobre las competencias debe tener un carácter crítico, en el sentido de develar las relaciones de dominación y ocultamiento que pueda entrañar este discurso que está en el hoyo de las propuestas curriculares universitarias.

## METODOLOGÍA

### **Enfoque de investigación.**

Esta investigación asume un enfoque de naturaleza cualitativa en el sentido que lo afirma Denzin y Lincoln:

...implica un énfasis en las cualidades de las entidades y en los procesos y significados que no pueden ser examinados o medidos por la experimentación en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. La investigación cualitativa enfatiza la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que es estudiado, y las limitaciones contextuales que le dan forma a la investigación. Tales investigadores enfatizan el valor natural de la investigación, buscan respuestas a preguntas de cómo la experiencia social es creada y da significado, en contraste con los estudios cuantitativos que enfatizan la medida y el análisis de relaciones de causalidad entre variables, más no procesos. (Traducción propia). [7:15]

### **Población.**

Esta investigación estuvo dirigida a la comunidad universitaria lasallista, la cual se encuentra ubicada en tres sedes en la ciudad de Bogotá DC. Éstas son conocidas como la Sede La Candelaria, la Sede Chapinero y la Sede Norte. En estas sedes los actores curriculares desarrollan actividades de gestión, docencia y/o investigación, que contribuyen al desarrollo de 22 programas de pregrado y 16 de postgrado. La participación de estudiantes, profesores y directivos en el proyecto fue de tipo diferencial en función de los objetivos propuestos. Asimismo, participaron estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad De La Salle, quienes realizaron siete proyectos de grado, tres vinculados a las competencias éticas y políticas, dos sobre las relaciones entre las competencias y el currículo y dos más que exploraron la dimensión pedagógica de las competencias.

### **Estrategias de recolección de información.**

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a partir de un protocolo elaborado por el equipo de investigación. Dicho formato se construyó con base en los objetivos específicos que dieron origen a unas categorías encubiertas (intereses de los investigadores) y luego, sí, las preguntas que operaron como dispositivos de conversación para develar las creencias en torno a las competencias, la formación y las prácticas. En total se aplicaron 81 entrevistas y se analizaron 39, de las cuales 11 fueron a directivos, 12 a profesores y 16 a estudiantes de pregrado y posgrado.

### **Estrategias de sistematización de la información: Estrategias de sistematización de la información.**

Las entrevistas fueron analizadas con base en la técnica de análisis preliminar de Phill Carspecken, descrita por Santos, [8:25-34] siguiendo estos pasos:

Lo primero que se hizo fue un ejercicio de codificación de las entrevistas, identificando posibles significados subyacentes y patrones importantes para el análisis, inicialmente en una mirada de bajo nivel (*low-level coding*), es decir, mirando palabras explícitas en torno a los tópicos de las competencias y luego desde una reconstrucción inicial de significados, o sea, un ejercicio de inferencia de nivel medio y alto. Seguidamente se recopilaron, de los fragmentos de cada uno de los códigos en nuevos archivos, los segmentos representativos de los patrones de acción. Posteriormente, del corpus se elaboraron matrices de análisis en las que se buscó identificar las distintas voces presentes en los informantes, las recurrentes y las contradictorias. Finalmente, de este material y luego de reconocer patrones de pensamiento según tipo de actor



curricular, programa y sede, en un ejercicio de triangulación por informante, se articularon campos de significado, es decir, “una gama de posibilidades identificadas por el investigador, vividos como posibilidades dentro de un campo de otras posibilidades”, [8:28] lo que implicó la necesidad de articular tantos campos de significado como fuera posible, de tal manera que dieran cuenta de los matices encontrados.

## RESULTADOS

### RESPECTO A LOS PROYECTOS REALIZADOS EN LA MAESTRÍA EN DISTINTOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN

De los 7 proyectos de investigación realizados por los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad la Salle tenemos las siguientes orientaciones temáticas alrededor de las competencias, mismas que se analizan a continuación:

#### **Creencias de los actores curriculares acerca del concepto de competencia desde una orientación de formación ética y política**

En la orientación de Formación ética y política encontramos que el proyecto sobre competencias empresariales buscó resolver el problema de investigación: ¿Cuáles son las competencias éticas empresariales requeridas en la formación de jóvenes universitarios para fortalecer su comportamiento ético en las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES)? Los objetivos de este estudio se encaminaron a describir las competencias éticas empresariales requeridas en estudiantes universitarios que laboran en Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYMES), con el fin de incrementar su confianza, credibilidad y disminuir la corrupción.

En este estudio las competencias se definen desde un interés práctico, entendido en términos de Habermas como la comprensión de las normas básicas establecidas para interactuar en el mundo formando parte de él. En este proyecto, dada su naturaleza ética, las competencias prácticas se refirieron a la capacidad de vivir en sociedad, lo que implica el desarrollo de competencias tanto cognitivas como emocionales y comunicativas, de forma que los individuos puedan interactuar pacífica y democráticamente.

Las acciones que realizan los actores curriculares, en este caso los estudiantes, fueron de naturaleza expresiva y cognitiva, dado que se buscó fomentar el desarrollo del juicio moral y las capacidades de argumentación y toma de perspectiva. Estas acciones fueron promovidas a partir del uso del dilema moral y el juego de rol, los cuales como estrategia pedagógica se consideraron centrales para promover la capacidad de resolución de conflictos y el punto de vista ético-moral para la toma de decisiones.

Dentro de esta orientación también encontramos el proyecto relacionado con los criterios curriculares para la formación en competencias ciudadanas en contextos de desplazamiento. Este proyecto buscó dar solución al interrogante: ¿Qué criterios curriculares son necesarios para promover el desarrollo de competencias ciudadanas en dos instituciones educativas distritales: Juan Luis Londoño De La Salle y Bosco II, receptoras de población desplazada en Bogotá? Los objetivos de este estudio se orientaron a formular unos criterios curriculares, desde la práctica pedagógica, que promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas en dos instituciones educativas distritales: Juan Luis Londoño De La Salle y Bosco II, receptoras de población desplazada en Bogotá. Este proyecto se dirigió a la población juvenil de la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño. El enfoque adoptado en este proyecto fue el enfoque cualitativo por ser el más indicado para el estudio de problemas sociales, tanto que a este le interesan los datos por sus cualidades y no tanto por sus cantidades, y el diseño asumido fue el de acción participativa como un diseño alternativo.

En este proyecto las competencias se entienden desde los intereses del conocimiento práctico y emancipatorio. Siguiendo a Grundy, [4] el currículo como práctica y emancipación se centra en la construcción de significados y en la liberación de la educación, entendida esta liberación como la posibilidad de construcción del aprendizaje desde una perspectiva crítica. Estos intereses propuestos para el currículo buscaban responder a las necesidades de la población desplazada, quienes son considerados como población en situación de riesgo, pero también como población que requiere de procesos de empoderamiento, de manera que pueda romper con la condición de vulnerabilidad en la cual se encuentra al ser desplazado.

Aquí, también se adopta la idea de competencias ciudadanas, la cual debe propender por una formación democrática y el fomento de la identidad. Asimismo, se considera que las competencias ciudadanas son una responsabilidad colectiva que compete a los distintos actores curriculares, de manera que se actúe de forma situada y propositiva.

El último proyecto, dentro de la orientación de Formación ética y política, se relaciona con las narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas desde una perspectiva ética. Este proyecto indagó acerca de ¿cuáles son las narraciones de los maestros de sus experiencias educativas? El objetivo de este proyecto buscó analizar las narraciones de los maestros acerca de sus experiencias educativas. Para esta investigación se trabajó con 3 docentes del Colegio Distrital Federico García Lorca. El enfoque de investigación de este proyecto fue etnográfico porque puede aplicarse en la interpretación y análisis de los diversos procesos educativos que se vivencian en las instalaciones de la escuela, teniendo así una comunidad para analizar. Dicha comunidad ofrece un contexto único en el que se desarrollan sus propias dinámicas y las características de los personas que en ella interactúan. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la entrevista no estructurada y en profundidad, así como las historias de vida de los maestros.

Nuevamente, en esta investigación nos encontramos que el interés de esta competencia se orienta por el práctico y emancipatorio. La formación ciudadana sigue siendo el objeto central de preocupación y se entiende como la responsabilidad social que tiene el maestro al asumir su profesión. En otras palabras, ser maestro es contribuir al mejoramiento social porque toda práctica educativa es una forma de cambio social. Además de la competencia ciudadana, también encontramos la propuesta de una competencia narrativa desde una dimensión ética. Esta competencia narrativa desde la perspectiva de Ricoeur [9] significó considerar que, a partir de la narrativa, se da cuenta de la identidad personal y moral de los sujetos, de ahí que la competencia narrativa signifique la confianza en el poder decir, en el poder hacer, en el poder reconocerse personaje de la narración.

### **Creencias de los actores curriculares acerca del concepto de competencia desde una orientación curricular.**

Dentro de la orientación de Currículo y competencia, tenemos el proyecto orientado a conocer los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas. Este proyecto buscó resolver el interrogante: ¿Cuáles son los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle? Los objetivos de esta investigación se encaminaron a analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en estos estudiantes. El enfoque utilizado fue descriptivo porque permitió establecer las características de un fenómeno existente (competencia lectora, en este caso), prevaleciente en el momento de realizarse el estudio. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron la observación participante, la entrevista estructurada, la entrevista semi estructurada, las pruebas de WISCRM, Bender y Wisconsin, así como la autobiografía escrita y las pruebas de comprensión de lectura.



En esta investigación el tipo de interés de la competencia es técnico en tanto que busca el desarrollo de las competencias gramaticales o sintácticas, entendidas las reglas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. También encontramos el interés práctico referido al desarrollo de 4 competencias. La primera competencia fue la textual, orientada a propiciar la coherencia y la cohesión del enunciado y el texto; la segunda es la pragmática o sociocultural, que implicó el reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación; en tercer lugar tenemos la competencia enciclopédica, asumida como la capacidad de poner en juego los actos de significación y comunicación, así como los saberes con los que cuentan los sujetos; finalmente, la competencia literaria, vinculada a las experiencias de lectura e interpretación significativa de las mismas.

### **Creencias de los actores curriculares acerca del concepto de competencia desde una orientación pedagógica.**

En la orientación de Pedagogía y competencia, encontramos el proyecto relacionado con el estudio de competencias empresariales y de negociabilidad, con el objeto de presentar orientaciones pedagógicas basadas en el proyecto de vida de los estudiantes. El objeto de indagación de este proyecto fue: ¿Cuáles son algunas orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias empresariales y de negociabilidad, elaboradas a partir de los proyectos de vida de grupos de estudiantes, de las Facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad De la Salle? Los objetivos de esta investigación buscaron definir algunas orientaciones pedagógicas, basadas en el proyecto de vida de los estudiantes, para el desarrollo de sus competencias empresariales y de negociabilidad en las facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad De la Salle. El estudio se realizó con tres grupos de estudiantes, distribuidos así: uno perteneciente a la Facultad de Administración de Empresas, conformado por 29 estudiantes de primer semestre nocturno y dos más de Contaduría Pública, uno de primer semestre diurno, conformado por 19 estudiantes y otro de décimo nocturno conformado por 18 estudiantes, para dar un total de población de 66 estudiantes.

El enfoque de investigación utilizado fue el cualitativo porque se construyó a partir de las reflexiones entre grupos de estudiantes, egresados y empresarios de las Facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública; para encontrar en forma conjunta los fundamentos de tipo pedagógico que pueden orientar la formación en competencias empresariales y de negociabilidad. Las estrategias de recolección de datos fueron el cuestionario individual y colectivo, la entrevista individual semiestructurada, la revisión documental y el diario de campo.

En cuanto a competencias encontramos que el interés que predominó fue el técnico, en tanto que la preocupación fue el desarrollo de la competencia empresarial entendida como las capacidades que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales, usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones que aseguren la calidad en el logro de los resultados. Dentro de los tipos de competencias empresariales se encuentran las laborales generales, las cuales a su vez incluyen las intelectuales, personales e interpersonales, organizacionales y tecnológicas.

El último proyecto de esta orientación fue el relacionado con discurso pedagógico acerca de las competencias, el cual realizó un análisis crítico de lo que ha sido el discurso pedagógico en Colombia en los últimos 25 años. El interrogante que buscó solucionar este proyecto fue: ¿Cuál es el discurso pedagógico de algunos de los grupos de intelectuales colombianos en los últimos 25 años y qué relación tiene con el discurso de las políticas públicas en competencias? Dentro del objetivo de esta investigación se buscó analizar el discurso pedagógico de algunos grupos de intelectuales colombianos en los últimos 25 años, y compararlo con el discurso de las políticas públicas en competencias. La población objeto de estudio estuvo representada por dos grandes

grupos: primero, el grupo de los intelectuales y, segundo, el grupo de los representantes oficiales. El enfoque que adoptó esta investigación fue cualitativo porque las categorías que se estudiaron dieron cuenta de aspectos subjetivos, ya que se pretendió entender o interpretar: a) discurso de los intelectuales acerca de su producción en el campo de la pedagogía; b) el discurso oficial acerca de la competencia; c) el discurso de los intelectuales acerca de la competencia en el discurso oficial. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron las entrevistas semiestructuradas y las focalizadas o en profundidad.

Dada la perspectiva crítica de este proyecto, los intereses del conocimiento que orientaron la concepción de competencia fueron el técnico, el práctico y el emancipatorio. Con el interés técnico acerca de las competencias se buscó, precisamente, demostrar cómo las competencias académicas han sido concebidas desde una perspectiva instrumental y se orientan al dominio de los saberes en relación con la productividad laboral.

El interés práctico sobre las competencias se refiere a concebirlas como “un saber hacer en contexto” cuyas realizaciones están referidas a las actuaciones que los individuos realizan en la vida cotidiana. No obstante, en este proyecto predomina la idea de la competencia comunicativa iluminada desde los presupuestos del Movimiento Pedagógico Colombiano; competencia considerada el núcleo de la pedagogía.

El interés emancipatorio se refiere a concebir la competencia desde una perspectiva intersubjetiva en la cual los sujetos son considerados como dialógicos, con la capacidad para llegar a acuerdos y disensos, orientados a la transformación de la sociedad.

## RESPECTO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LAS ENTREVISTAS DE ACTORES CURRICULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Frente a este tópico hay tres grandes elementos que llaman la atención. Lo primero es una gran incredulidad frente a los cambios que el concepto pueda introducir en las prácticas educativas; en segundo lugar, una clara concepción instrumental en medio de una heterogeneidad de definiciones y, lo tercero, una voz minoritaria que hace interpretaciones críticas. Veamos en detalle:

**La incredulidad frente al tema.** En buena parte de docentes y directivos entrevistados se evidencia lo que podría llamarse una especie de sentimiento de incredulidad frente al tema de las competencias, en un sentido porque se ve simplemente como un “cambiar todo para que nada cambie”:

*...se inventan unos cuentos, dizque ya no es aprendizaje por objetivos sino por competencias y en la vida práctica se mide lo mismo, ahora le cambian el nombre y ahora se llaman competencias, ahora tenemos que acomodarnos a eso... entonces a un concepto le cambian el significado y lo ponen de nuevo pero las cosas siguen siendo igual. 360-366 (22PR 4 360-363)*

Además, porque se entiende como una especie de moda a la que hay que adaptarse por obligación, so pena de ser excluidos de los procesos que se siguen en el ámbito educativo:

*...a todos nos toca hablar de eso, claro que aquí se fomenta pero a la larga es lo que uno trata de mirar, pero le toca a uno de cierto modo adaptarse a lo que el contexto le está pidiendo. (20DI 3 362-378)<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> El número inicial indica la Unidad Académica según codificación interna asignada por el equipo de investigadores. Las letras indican DI si es directivo; DPR si es un profesor del diurno; NPR si es un profesor de la jornada nocturna; ES si es estudiante diurno y NES si es estudiante nocturno. El dígito final indica el número consecutivo del entrevistado según la lista de cada uno de los auxiliares que hicieron las entrevistas.

También, porque la falta de claridad sobre los procesos de gestión del conocimiento y de evaluación en, y por competencias, generan una especie de inacción por incertidumbre:

*...entonces cómo evaluó, mejor dicho, que me ayuden porque de verdad yo he asistido a foros, he asistido a conferencias pero salgo igualita, Todo el mundo habla de competencias, de competencias, de competencias, pero cuando vamos a la forma concreta, denme un tema, un temita, enséñeme cómo desarrollo yo competencias a través de este tema y ese mismo tema, cómo lo evaluó, como un temita que me dijeran a mí; porque uno sí necesita que le enseñen cómo hacer las cosas. (37 PR 12 440-447)*

**Una perspectiva instrumental del concepto de competencia en medio de la heterogeneidad de significados.** Lo que aparece como más evidente en las entrevistas realizadas es que el concepto significa lo que cada quién quiere que signifique. Conceptualmente hablando “todo vale” cuando de competencias se trata por lo que se da un exceso de nominalismo. Así, la competencia se convierte en conocimientos, actitudes, habilidades, procedimientos, objetivos y desempeños, sin que se precise su naturaleza y sin que importe preguntarlo.

Para algunos tiene que ver con una habilidad, es decir, con una capacidad o disposición. Para otros basta lo que dice la norma. También puede entenderse como una serie de conocimientos con sentido pragmático. Además, podría tener la connotación de elementos de juicio:

*En términos generales una competencia es, son criterios, de que, nos muestran habilidades, destrezas y desempeños para resolver un problema en un contexto específico. (14NDI6 588-589)*

Aunque también podría entenderse como disposiciones de ánimo. Inclusive, se las ve en el sentido de competir contra alguien:

*...yo puedo hablar de competencias de ser el mejor, en algo en lo que yo me desarrollo, ser el número uno, tener muchas fortalezas, que me hagan competente como... podría ser una forma de tomarlo y la otra es el competente que llego primero pero no solamente con llegar primero... (20ES 11 442-447)*

Posiblemente podría pensarse que todas las definiciones expuestas son legítimas y hacen parte del concepto de competencia pero también podría pensarse que en palabras de Abouchaar [10:25] “la ‘noción’ de competencia opera como un significante flotante (Anderson; [11] también *significante vacío* en Laclau, [12]), es decir, tiene diferentes significados (o ninguno en particular) según intente satisfacer diferentes intereses”. Lo anterior implicaría que su propósito no es conceptual sino más bien retórico: crear una opinión pública favorable para las reformas asociadas con el proyecto de libre mercado en el contexto de la globalización.

En esta última perspectiva es claro el sentido instrumental-técnico con miras a la predicción y el control con el que se asume el concepto:

*...tiene que tener para competir y llegar algún lugar tiene que desarrollar algunas habilidades, algunos desempeños para ser bueno en eso, entonces en el fondo la palabra competencia nos arroja a esto, sea bueno en esto y tiene que ver mucho con una lógica de, de mercado, de la calidad; incluso en la globalización; yo le escuchaba alguna vez a alguien una relación que hacía de las competencias con la lógica del mercado y la acreditación y mostraba miren, esto tiene que ver sencillamente con que Usted sea bueno en esto para dar resultados en esto y para que Usted sea reconocido en el medio porque arroja buenos resultados. (DI3 305-316)*

Expresando abiertamente que:

*E: Interesante. ¿Con qué otro concepto asociaría usted el término competencia? P: Con productividad, una empresa competente es productiva y es lo que le interesa en ese momento que sea productivo. (06PR 6 472-475)*

### **Un enfoque crítico frente al tema de las competencias.**

Aunque es minoritario, también se encuentran perspectivas que van más allá del sentido instrumental frente al concepto. Unas tienen que ver con una especie de “manto de sospecha” sobre las implicaciones socio-económicas del concepto:

*...es decir, se orienta un poco más a mi modo de ver en el asunto en esa dinámica del desarrollo del capital, esa dinámica de formar a las sociedades para que hagan juego con intereses no propios de las comunidades donde se da el desarrollo propio de la persona eh... ya sea la persona de carácter individual o la persona de carácter de grupo, pero de todas maneras son, son como maneras de entender el mundo que son impuestas, que son impuestas... (15 NPR5 365-371)*

O de sus consecuencias culturales,

*...yo lo que creo es que cuando la competencia se entiende desde la perspectiva del estándar, desde el encasillamiento ya no existe diversidad, la diversidad se acaba por completo, porque fíjate que el estándar es universal, el estándar es generalizador, la diversidad de por sí ya es particularidad... (12DI18 497-499)*

Otras apuntan a una comprensión más emancipadora, en el sentido de vislumbrar las dimensiones éticas y políticas y las posibilidades de transformación, de cambio de estructuras.

*...la competencia no es una acción ligada a una labor instrumental, la competencia vista desde otra perspectiva estaría vista más pensada como un horizonte de realización personal que y por lo tanto de dominio de unos saberes, de unos conocimientos, de unas destrezas, de unas habilidades para que el sujeto sea cada vez mas sujeto. (12DI 18 447-450)*

Por lo tanto,

*...la competencia no es un estándar, eso es un desarrollo acumulativo, cíclico, vital, que afecta inclusive al sujeto en su intimidad, en su nivel más subjetivo, mas íntimo, más profundo, no, por eso también difiere del concepto de la competencia pensada como competencia laboral. (12DI 18 442-445)*

En ese mismo sentido, la competencia es vista más desde la acción humana, desde la reflexión, más existencial,

*...una competencia es una forma de vivir bien, entendiendo como vivir bien, como ser coherente con las cosas que haces, dices y piensas...es ser inteligente para operar como soluciones, como ser humano y para jugar en los diferentes orbes que la vida tiene... yo pienso que las competencias son eso como la forma que tenemos para que los seres humanos sean conscientes de lo que son y cómo deben ser en consecuencia con lo que ellos creen que son. (14DPR 4 270-277)*

### **EN TORNO A LAS CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LAS ENTREVISTAS DE ACTORES CURRICULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE.**

La existencia de dos posturas epistémicas enfrentadas fue evidente:

#### **Una perspectiva instrumental de la formación.**

Claramente la primera postura frente al asunto de la formación tiene un corte profesionalizante, o instrumental como respuesta a las exigencias del mercado:

*...una oferta institucional que generalmente está relacionada con la forma como digamos la institución que va a formar en competencias se va a insertar en el contexto internacional globalizado, sí; cómo va mejorar su competitividad y cómo va a contribuir al desarrollo de acuerdo con las necesidades del mercado, del sector productivo, del mundo laboral, la construcción de un tipo de profesional acorde con unos estándares internacionales y con unas necesidades específicas del medio en el cual se va a desenvolver laboralmente ese funcionario. (22PR 6 355-375)*

En ese sentido se afirma, aunque la misión de la Universidad diga otra cosa,

*...acá el énfasis, es hacia la profesionalización, o sea acá se forman buenos profesionales, y se es muy exigente en ese sentido, evidentemente no es sólo que eso se facilite sino que eso es el objetivo.” (22-DI-3 69-71)*

Por eso,

*...en términos de competencia necesito que tu tengas unos ciertos desempeños, que desarrolles ciertas habilidades y destrezas, en un contexto específico, para resolver un problema. (14 NDI 16 194-196)*

Entonces,

*...ya los profesores también empiezan a hacer su aproximación al conocimiento bajo esa metodología de la formación por competencia teniendo como claro cuáles son los logros que quieren medir al final de la persona y de qué manera a través de la selectividad se van a perseguir. (09DIS997-105)*

Esa perspectiva mira la propuesta de lo integral como un lugar no realizable,

*La intención de formar integralmente es una de las utopías de los seres humanos. Pretender formar todas y cada una de las dimensiones de los seres humanos es eso... una utopía. (22 ES 3 95-113)*

Y en el mismo sentido,

*...para mí la formación integral es una especie de utopía, en el sentido de que primero uno se debe preguntar qué es la formación integral, ¿en sólo una clase le puede apuntar a todo de forma explícita?, es decir, si uno puede tratar esos temas como contenidos, que los valores, que la personalidad, que la moral, ¿a qué horas uno podría dedicarle tiempo a tratar eso, de manera explícita con los estudiantes? (22 PR 3 715-719)*

Por esa razón se mira lo integral como un agregado,

*...se les ha dicho a todos los profesores de todo tipo de vinculación, que durante los cinco primeros minutos de clase, todos los días, los dediquen a desarrollar temas que aunque sean insulsos, que por más insulsos que parezcan a nivel de este tipo de personas, o de pronto de otra persona, algo les va a dejar durante el desarrollo de su carrera. (03 DI 3 106-108)*

O como un discurso sin lugar,

*...darle un vuelco a la parte de Lasallismo que inculcan, creo que debería haber no tanto, de mucha carreta, no es que sea carreta entre comillas, yo respeto a los profesores, pero deberían es centrarlo más al día a día... (04 PR 4 624-626)*

O como un adorno,

*...pero de ahí para adelante tanta cosa que uno tiene que leer y aprender y lo digo entre comillas para no quedar mal en una reunión social eso es muy sobado. (03 DI 3 379-380)*

## Una valoración de la integral.

La otra perspectiva que aparece en igual proporción a la anterior es la que sitúa y significa la formación en competencias en el marco de la formación integral, así como lo perciben varios estudiantes:

*... pensaría que la formación que da la universidad es una formación mas integral, si está de acuerdo pues con la misión y la visión pues que tiene la universidad, si hay una formación integral del docente como persona, se toman todos los aspectos, culturales, el aspecto social, el aspecto académico. (22ES9 209-214)*

Por eso se valora a los profesores que,

*...se caracterizan por ser muy altos en su nivel académico, en su formación, su formación no va únicamente al salón y al aula de clase, va más allá; son personas que son bastante asequibles a la formación del estudiante, a completarle todos sus vacíos que quedan en el área de la clase. (20ES 11 1-4).*

Y los profesores reconocen que,

*Pues yo haga mucho énfasis en la parte humana, promuevo que el estudiante debe formarse no únicamente en el conocimiento, en la parte disciplinar, sino también en una dimensión un poco más integral, como que los valores, me llama mucho la atención, esa invitación al estudiante a mirarse a sí mismo, a reconocerse en los lugares, en los espacios en los cuales su actuar tiene incidencia, en la medida en que dependiendo de la manera que él asuma sus actitudes en los diversos espacios en los cuales interactúa, y en las comunidades en las cuales tiene su vivencia. (15NPR5 151-156)*

Y algunos directivos apoyan que,

*...formar en competencias, a ver yo creo que consiste en creer en el otro, en creer que el otro tiene la capacidad de aprendizaje y permitirle que tenga la posibilidad de elegir cuál es la ruta más apropiada para sentirse sujeto activo del aprendizaje, no creo en la competencia desde una visión instrumental, no me parece que sea las más adecuada, porque sería reducir a la competencia a un procedimiento mecánico, creo en las competencias como posibilidades de desarrollo... (12DI 18 425-430).*

Así se tiene una visión más amplia frente al contexto laboral y social,

*Nosotros tenemos que mirar muy claramente qué es a lo que apunta el gobierno, sobre dónde va, sobre qué sitio requiere eh... que entre la universidad para generar un impacto social y de crecimiento social y del país. Eso es fundamental para que nuestros egresados tengan juego en el escenario nacional y en el escenario internacional. Es fundamental ver las oportunidades, ver las amenazas que hay frente a la globalización y frente a los retos que se avecinan al profesional. (21D10 167-176)*

## EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LAS ENTREVISTAS DE ACTORES CURRICULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

Es muy interesante percibir que las prácticas descritas por los profesores siguen siendo actividades muy centradas en el texto,

*...se buscan las lecturas apropiadas para que el estudiante desarrolle las lecturas antes de desarrollar las actividades de la clase, se espera que los estudiantes previamente hayan desarrollado esas lecturas, se propone al inicio de la clase inquietudes acerca de la lectura, se mira la profundidad a la cual hayan llegado de la comprensión de parte de los estudiantes... (15 NPR 5 50-59)*

Y en las actividades de discusión, ejemplos, ejercicios,

*...comienzan con una introducción al tema, una introducción que se hace relativa al cotidiano hacer de los estudiantes, seguido de una presentación teórica de la clase que*



*está abordado, con ejemplos, con ejercicios y se termina con un taller de aplicación de los contenidos vistos en la clase tratando de que ellos vivan hagan vivencia de los nuevos conceptos adquiridos para que de esta forma puedan trascender y no se queden simplemente en una clase, en un tablero... (O6 PR 6 1-5)*

Sin embargo se nota un énfasis por superar lo que se podría llamar el “discurso” para hacer un énfasis en lo “útil” o lo pragmático aplicado a los posibles ámbitos laborales, algunos estudiantes perciben que las prácticas son muy rutinarias. Además,

*...ejemplo en octavo semestre pues la verdad fue muy aburrido que la clase solamente la dieran los estudiantes. P: lo que los estudiantes hicieran. R: si, entonces no había como una guía del profesor, fueron muy pocas las veces que él estuvo ahí, si, obviamente nosotros hablamos con él y todo el cuento, pues si él se dio cuenta, que nos quedó debiendo, sí, y pues me parece tenaz que pase eso. Viéndolo desde la parte pedagógica. (14DES 3 28-33)*

Otro tipo de desempeños que se destacan son los que usan herramientas tecnológicas,

*...hoy por hoy trabajamos muchísimo con la plataforma como soporte a las clases. (21 PR 11 21-38)*

Además,

*...hemos tenido algunas experiencias con profesores que suben a la plataforma MOODLE, todas las actividades de esas horas de trabajo independiente, y tienen espacios, chat rooms, con los estudiantes. (14 ND I 6 322-337)*

También aparece lo que tiene ver con trabajos de campo y prácticas,

*...y con el observatorio urbano, que es un ente que tenemos nosotros, que trabaja autónomamente pero depende de la facultad, es como una vía para que los estudiantes trabajen con las comunidades, también es una forma de relacionarse, y es una forma también de comunicación. (02DI2 352-355)*

*...nosotros le apostamos a prácticas por ejemplo en colegios de sector público o por ejemplo en proyectos de reincorporados, hace un año tuvimos por ejemplo el caso de Palermo que fue un aprendizaje maravilloso para los estudiantes. (14NDI6250-257)*

*Trabajamos muchísimo el área, en la parte de las clases, trabajamos en las visitas a las empresas. Ésta es una estrategia fuerte de la facultad; hoy por hoy, un gran número de estudiantes salen de la facultad y están en un contacto bastante grande casi con una experiencia laboral previa... (21PR11 250-257)*

Algún estudiante afirma:

*...fue un profesor que le cogí mucho cariño y es un profesor que se llama ..., y todavía está aquí, y gente de la universidad, porque él nos puso a hacer un proyecto, una fundación de niños drogadictos o de prostitución, algo así, desde ese momento yo sentí como en mí la necesidad de trabajar en una fundación, quiero ayudar en una fundación, eso es como mi proyecto. (14DES4 272-275)*

## CONCLUSIONES

La discusión en torno al tema de las competencias en la Universidad De La Salle de Bogotá se ha dado un poco, tal vez como en el resto del país, de una manera, si se quiere, obligada por los dispositivos de evaluación externa tipo ECAES<sup>4</sup> y por los factores internacionales tipo Proyecto Tunning, esto genera en las creencias de los actores curriculares una serie de situaciones que es importante tener en cuenta:

<sup>4</sup> Los ECAES son Exámenes de la Calidad de la Educación Superior, que deben presentar los estudiantes de últimos semestres de la mayoría de programas de pregrado en Colombia. Su objetivo es determinar la calidad de la educación que reciben los estudiantes a partir de pruebas estandarizadas que miden competencias.

- Se siente una especie de desconfianza frente al discurso, el hecho de que se piense que se trata de lo mismo pero con otro nombre dificulta una discusión razonable sobre el asunto y entorpece cualquier posibilidad de transformación curricular.
- Aunque la Universidad ha definido las competencias en el sentido de dimensiones humanas hay en los actores curriculares una enorme variedad de concepciones, algunas veces contradictorias entre sí. Esto ratificaría un poco la percepción de los teóricos de que el concepto de competencia opera como un significado flotante, como un dispositivo retórico de legitimación de un discurso con intencionalidades más económicas que académicas.
- Se percibe un énfasis de tipo instrumental en las concepciones sobre competencias y con éste una marcada orientación a entender la formación universitaria sólo desde la perspectiva laboral. Esto conlleva a un sobredimensionamiento de lo que en términos coloquiales se llamaría lo práctico sobre lo teórico, es decir, un desprecio por el discurso y la fundamentación conceptual y una exaltación de lo útil.
- Lo anterior ha hecho que las prácticas del aula se vuelquen más a una actividad de los estudiantes, no siempre pensada y reflexionada, delegando el rol indelegable del maestro en la enseñanza. De aquí se entiende la necesidad del desarrollo de unas sólidas competencias argumentativas e interpretativas, ligadas a los procesos lecto-escriturales en la educación superior. Además de la necesidad de unos desempeños, tomando una categoría de una propuesta didáctica particular, a través de los cuales los estudiantes dan nueva forma, amplían y aplican en diferentes contextos lo que han aprendido o lo que ya saben. Los desempeños deben propiciar el desafío a los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido. Un desempeño es acción pensante, acción reflexiva, acción que permite decidir. El asunto de las competencias debe llevar a que la Universidad piense seriamente en los temas de la didáctica.
- Respecto a la evaluación es importante discutir ampliamente el tema de los ECAES y fijar una posición oficial al respecto haciendo uso de la autonomía universitaria. Es posible ver que en algunas facultades se preparan intencionalmente para este tipo de exámenes y que animan u obligan a sus profesores a desarrollar evaluaciones tipo encuesta. Habría que mirar con seriedad el tipo de instrumentos que se realizan y las intencionalidades de la evaluación con respecto a la formación.
- En buena parte de los entrevistados hay claridad sobre la necesidad de que el tema de las competencias sea comprendido desde las dinámicas de la formación integral, y de ésta como parte constitutiva de la misión de la Universidad establecida.

## REFERENCIAS

- [1] Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- [2] Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- [3] Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista forma y función*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, no. 9, pp. 13-37.
- [4] Grundy, S. (1994). *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata, 2a ed., 279pp.

- [5] V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado. (1995). *Declaración de Bariloche*. San Carlos de Bariloche, Argentina, octubre 16-17. [En línea] Disponible en: <<http://www.oei.es/vcumbre.htm>>, consultada: enero de 2009.
- [6] Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa, 286pp.
- [7] Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 3a. ed., Los Ángeles, California: Sage, 701pp.
- [8] Santos Calcedo, D. A., et al. (2006). Prácticas pedagógicas una mirada desde una etnografía crítica sobre el aprendizaje autónomo en la educación superior colombiana. En: *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: UNISALLE., pp. 25-34.
- [9] Ricouer, P. (1995). *Tiempo y Narración II*. México: Siglo XXI editores.
- [10] Abouchaar, A. (2005). El Mantra de la Educación por Competencias: Análisis del Discurso. Memorias: *VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su Discurso*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 230pp.
- [11] Anderson, L. W. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York City: Addison Wesley Longman., 336pp.
- [12] Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## BIBLIOGRAFÍA

- Chomsky, N. (1975). "Reflexiones sobre el lenguaje". Buenos Aires: Sudamérica.
- Chomsky, N. (1978). *La lingüística Cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Molano, M. (2006). *La pedagogía por proyectos mediante proyectos de aula en la clase universitaria*. En: *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: UNISALLE.
- Quintero, M. (2007). Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. Tesis doctoral. Universidad de Manizales-CINDE.
- Santos, D. (2006). "La formación en competencias en el contexto universitario lasallista: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación". Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Searle, J. (1981). *La revolución de Chomsky en lingüística*. Barcelona: Anagrama, 74pp.