

# SEGUNDA PARTE

## Marco teórico y metodología

---



## Capítulo 4. Marco teórico

---

### 4.1 Comunicación: tiempo, espacio y movimiento

Naturaleza y cultura son dos caras de la misma realidad, que giran sobre una misma bisagra: la práctica de las actuaciones humanas. Actuar implica tiempo, espacio y movimiento. Alguien se mueve siempre, de un lugar a otro (de una *plaza* a otra = *desplazamiento*), cuando algo pasa entre los objetos y entre los seres humanos. Ese movimiento es tiempo (*plazo*), energía que se desplaza. Ese *algo* que se mueve, que se *em-des-plaza* en determinados *plazos* (es decir, en el tiempo), es *sentido*; mas el sentido no reside (*no es ni está*) en aquello que *se mueve*, sino en *el movimiento mismo*: ese movimiento es un movimiento que se efectúa sobre la naturaleza (tiempo/espacio) pero el movimiento es desde la cultura. Ese movimiento es cultura, y no puede haber organización cultural sin *comunicación*. Y si asumimos que *somos el sentido*, entonces *somos*, esencialmente, *comunicación*: ruta-trayecto-circulación...*en el tiempo y en el espacio*. Si decimos *somos*, es porque la unicidad de lo singular existe sólo en la multiplicidad de lo plural: el *yo* es y está en el *nos-otros*. Todo este juego de imágenes, en la voz de Jean-Luc Nancy:

[Sentido]: nombre desnudo de nuestro ser-los-unos-con-los-otros. No «tenemos» más sentido porque somos nosotros mismos el sentido, enteramente, sin reserva, infinitamente, sin otro sentido que «nosotros» (...) [¿Qué somos?]: El sentido como elemento en el que las significaciones pueden producirse y circular. La menor significación, tanto como la más excelsa, (...) no tiene sentido, y por consecuencia no es lo que es, o no hace lo que hace, sino en tanto que se comunica (...). El sentido es su propia comunicación, o su propia circulación (...) El ser no *tiene* sentido, pero el ser mismo, el fenómeno del ser, es el sentido, que es a su vez su propia circulación –y *nosotros* somos esta circulación (...) No hay sentido si el sentido no se comparte, y esto no porque haya una significación, primera o última, que todos los seres tengan en común, sino porque *el sentido mismo es la participación del ser* (...) el ser no puede *ser* más que siendo-los-unos-con-los-otros, circulando en el *con* y como el *con* de esta co-existencia singularmente plural (...) No hay otro sentido (...) que el sentido de la circulación, el cual va en todos los sentidos simultáneamente, en todos los sentidos de todos los espacio-tiempo abiertos por la presencia en la presencia. (Nancy, 2006, pp.17-19)

Si es que *somos comunicando (nos)*, la propiedad nuclear del acto comunicativo, esto es, la esencialidad del *sentido-movimiento*, es el lenguaje (los lenguajes). O como dicen Maturana, H. y Varela, F. (1990), *nuestro dominio de existencia es el “lenguajear”*. La indivisibilidad del vínculo entre los dos estadios, momentos, sitios, sistemas que se tocan *en-por-para* la comunicación, es el sustrato de toda relación, y de ésta, su *entre* y su *con*. Pues bien, dicho vínculo está hecho de lenguaje y sólo es representable a través del lenguaje. Nancy (2006), al referirse al lenguaje como aquello que expone *lo singular plural*, nos lo explica así:

*Ser, entre y con dicen la misma cosa: dicen precisamente lo que no puede más que ser dicho (...) El lenguaje está esencialmente en el con (...) El lenguaje es el elemento del con como tal (...) Antes de ser palabra, lengua, verbalidad y significación, el «lenguaje» es esto: la extensión y la simultaneidad del «con» en tanto que es la más propia potencia de un cuerpo, su propiedad de tocar a otro cuerpo (de tocarse), que no es nada más que su de-finición de cuerpo. (Pp.102-108)*

El mismo autor, concluye la valoración ontológica de *lenguaje y comunicación* diciendo:

*El «lenguaje» no es un instrumento de comunicación, y la comunicación no es un instrumento para el ser: sino que, precisamente, la comunicación es el ser, y el ser, en consecuencia, no es sino lo incorpóreo en lo cual los cuerpos se anuncian unos a otros en cuanto tales. (Nancy, 2006, p.109)*

Finalmente, respecto a los postulados de Jean-Luc Nancy (2006), vale la pena detenerse en sus reflexiones acerca del ser, el sentido y la dirección:

*Si el pensamiento está dirigido, es porque el sentido está en la dirección, no en el discurso (pero está en la dirección del discurso). Lo que tiene que ver con la condición ontológica primordial del ser-con o del estar juntos (...) el «con» (...) él mismo es la dirección, y no lo que hay que dirigir. (p.14)*

Significa para nosotros que, si bien, la comunicación *es* el movimiento que desplaza *sentido*, ese movimiento siempre ha de tener una *dirección*, convirtiéndose así

en un vector (una fuerza con dirección). Esa dirección viaja soportada en un *discurso*, pero, como señala Nancy, lo trascendente no es ir a *leer* (interpretar) el sentido de la dirección en el discurso, sino, al contrario, descubrir el *sentido* del *discurso* en su *dirección*. La dirección del discurso, creemos, no ha de develarse sino en *claves* (preguntas) *comunicativas*.

Hace una década, el Grupo de Investigación hacia una Comunicología Posible (GUCOM), encabezado por Luis Jesús Galindo Cáceres, inició los trabajos que han sedimentado uno de los frentes más serios en América Latina en el intento de legitimar la cientificidad de la comunicación como disciplina. En 2006, a las dimensiones que originalmente señalaba como constitutivas de una *comunicología posible* (expresión, difusión, interacción y estructuración), el GUCOM agrega las dimensiones *tiempo* y *espacio*. La intención era *percibir el movimiento* (tiempo-espacio) del hecho comunicativo; más aún, *situar lo comunicativo en el tiempo* de su ocurrencia. Así, el principio constructivo de una comunicología posible es:

La unión de lo separado, la puesta en común de algo entre los que tienen condiciones para hacerlo (...) Estas formas tienen duración, movimiento, cambian, *son en el tiempo* (...) Todo contacto entre dos sujetos, objetos, entidades, sistemas, viene de alguna parte y va hacia otra; modifica una situación previa, la refuerza; o sólo la repite (...) La forma del tiempo es la base de estas apreciaciones. (Galindo, 2005b)

Jesús Galindo agrega que hay dos formas básicas de percepción del tiempo en la ciencia: 1. Algo acontece y lo puedo fijar en un momento, y derivar lo que sucede después o ha sucedido antes; 2. Puedo observar, registrar y abstraer una configuración de comportamiento en varios momentos, inferir ciclos de actividad y proponer un modelo. Llevadas al terreno de la comunicación estas dos formas pueden ser: 1. Tomar a la comunicación como un objeto en el tiempo y, 2. Ver la comunicación como la propia mirada fenomenológica del tiempo del acontecer. La comunicación en esta segunda forma perceptiva no es algo que aparece en el espacio y cambia en el tiempo, sino algo que modifica al espacio desde el tiempo. El tipo de comunicación, así, define la unidad de tiempo (Galindo, 2005b). Concluimos esta aproximación a los trabajos de GUCOM, con dos citas puntuales de Jesús Galindo (2005b; 2009):

La comunicación modifica al tiempo social, es una figura metabólica del movimiento, del cambio, de la mutación, es una forma del tiempo (...) La ciencia general de la comunicación va más allá de las ciencias sociales; es una ciencia general del movimiento, de la forma de la energía en el tiempo y el espacio.

Como ha quedado asentado en el capítulo 3, junto a la comunicación, es la educación el otro campo disciplinario, conceptual y contextual donde se sitúa la presente investigación. Por ello, hemos de detenernos en el concepto *tiempo*, analizado desde la perspectiva educacional.

La educación (término que procede de *ducere*, que en latín significa “conducir”) encierra ya el sentido de *movimiento*, pero no un desplazamiento en el espacio, sino una transformación del sujeto en el tiempo. Dice Zygmunt Bauman (2008) que en materia de educación, de lo que se trata es de reajustar *el significado del tiempo en el espacio*. Para él, la educación ha de evocarse como tiempo. De todas las posibles abstracciones sobre el tiempo, la historia nos ha heredado dos, de carácter antagónico: la idea de *cronos* y la idea de *kairós*. Cronos es el tiempo clásico, el de la linealidad, el de la “modernidad sólida” (para Bauman). Kairós es el tiempo del azar, el de la ruptura; el tiempo complejo y elíptico, el de la posmodernidad “líquida” (para seguir a Bauman). El tiempo de nuestras universidades está en cronos, el de nuestra época y de sus jóvenes-estudiantes está en kairós. No se trata sólo de un diferencial semántico, de un distanciamiento conceptual, es mucho más; es la brecha que separa, hoy, a la escuela de sus alumnos. Problema de comunicación: resulta imprescindible y urgente poner a dialogar el *crono universitario* con el *kairós de los universitarios*, comunicar la incomunicada relación escuela-alumno.

Juventud, educación y tiempo requieren ser pensados simultáneamente:

La posición actual de los jóvenes como consumidores sin tiempo que perder, si es tocada por algo educativo, nos muestra a jóvenes lábiles pero atentos; enchufados a diversas fuentes simultáneas, aunque sabedores de la existencia de otros tiempos; sujetos dispuestos a aventurarse en lecturas diferentes a la icónica, mas con grandes habilidades en el manejo de este signo de los tiempos que aún no sabemos encauzar en las prácticas docentes (...) Los jóvenes saben cambiar de dirección, adaptarse a circunstancias

variables, detectar de inmediato los movimientos que comienzan a producirse actualizando y rectificando su propia trayectoria (...) De ello depende su supervivencia. Suelen ser escépticos respecto a las promesas y los supuestos valores que contradigan las tendencias del mundo actual. Por ello la educación (en el sentido *sólido*, como promesa de futuro) es fuertemente cuestionada y sustituida por la fórmula *educación a lo largo de la vida* (...) Ello redundará en un mayor descrédito de la educación a los ojos de los más jóvenes. (Bauman, 2008).

Zygmunt Bauman concluye al respecto que el propósito de la educación, entonces, es ocuparse de “cómo cada sujeto, en lo particular y en sus relaciones sociales y en sus conexiones culturales, podrá *reajustar el significado del tiempo*” (Bauman, 2008).

Una vez problematizado el constructo *comunicación* desde el entrecruzamiento de los conceptos tiempo, espacio, movimiento y su sentido, procedemos a ensayar la conceptualización teórica de *la comunicación* como práctica constructiva<sup>8</sup>. Es necesario, a partir de este momento, considerar la especificidad del fenómeno a investigar: la construcción del movimiento y de su sentido mediante la comunicación gracias a la cual se enseñan y aprenden los sentidos del movimiento, las actuaciones sociales y sus escenarios. Para ello, pro seguiremos el discurso con la problematización de los conceptos “sistema de comunicación” y “sistema de información”, continuaremos con la organización de lo observado y lo registrado en un fenómeno comunicativo para, luego, concretar el sentido de la comunicación como “práctica constructiva”.

**Sistema de comunicación (interacción expresiva):** Se refiere a acciones de intercambio de instrucciones (información) que modifican la organización y la percepción que por lo menos dos organismos vivos en contacto mantienen entre sí y con el entorno.

**Sistema de información (instrucciones):** Se refiere a la ordenación del “hacer” y del “saber”, pero también del “saber hacer” y del “hacer saber”, a ser compartidos para activar los sistemas de acción y actuación comunes.

Lo que se enfatiza es la visión tiempo-espacial de la situación en curso (“la comunicación modifica al tiempo social, es una figura metabólica del movimiento, del

---

<sup>8</sup> Basado en: GALINDO, Jesús (2005b): “Comunicología y epistemología. El tiempo y las dimensiones sistémicas de la información y la comunicación”. *Textos de GUCOM Y REDECOM*.

cambio, de la mutación, es una forma del tiempo”). Dicha situación puede considerarse una figura emplazada y secuencial producida por una intervención o experiencia que en un sentido es información (representación, conocimiento), y en otro es comunicación (interacción), como dos dimensiones distintas del curso de la situación.

O sea, una forma espacializada se altera por algo y se convierte en otra forma espacializada. Pues bien, ese algo no es espacio, es tiempo, y en esta propuesta es la acción comunicativa, la interacción. Así, la comunicación, esto es, la interacción comunicativa, deja de ser un objeto para convertirse en una práctica constructiva, es decir, en una relación. Hasta aquí las reflexiones de Jesús Galindo.

Para cerrar el presente epígrafe, plantearemos el *movimiento* de la *comunicación* en el *tiempo* y en el *espacio*, a través de la *forma* de la *interacción*: la *interacción comunicativa*<sup>9</sup>.

José Luis Piñuel habla sobre el origen, la naturaleza y los fines de las acciones intersubjetivas con valor comunicativo. Dice que las interacciones comunicativas son procesos de un sistema (sistema de flujos preexistentes, en curso y aquellos flujos de comunicación con posibilidad de suscitarse), en los cuales intervienen los interlocutores en cada situación y los instrumentos de que éstos hacen uso para generar, distribuir y recibir, espacio-temporalmente, mensajes que conforme a reglas o lenguajes, hacen posible: la relación interpersonal y la interacción social.

La relación interpersonal representa el mutuo reconocimiento en situación frente a un entorno físico compartido. La interacción social refiere a la agentividad lingüística y cognitiva (*competencia en clave comunicacional*) que consecuentemente facilita la organización material de tareas distribuidas y el desempeño de roles legitimados.

Las interacciones comunicativas desempeñan un papel mediador dirigido a:

- Integrar el sistema psicocognitivo de las conductas de los individuos en el sistema de la organización material de la producción de bienes y servicios.

---

<sup>9</sup> Basado en: PIÑUEL, José Luis (2010): “La noción de mediación comunicativa para el análisis y el diseño de la comunicación organizacional”, Revista Icono 14, 1 de julio de 2010, Año 8, Vol. 2, pp. 125-152.



- Y a la inversa, lograr la adecuación ergonómica del sistema de trabajo y producción, a las exigencias del sistema psicocognitivo de los comportamientos humanos.

Las interacciones comunicativas (o *sistema de comunicación*) resultan también mediadas por condicionamientos sociales, rutinas, hábitos, costumbres de la organización material de trabajo humano, oficios, roles, status, cultura organizacional (o *sistema social*) y por condicionamientos psicológicos y emotivos, sedimentados por la microhistoria de las circunstancias personales de los miembros de la organización social y la de sus interlocutores (o *sistema ecológico-adaptativo*). Estos tres sistemas, referentes básicos para la sustentación teórica de nuestra investigación, serán explicados en extenso dentro del siguiente epígrafe.

## 4.2 Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS): Modelo para pensar

### La representación de la comunicación: sistemas, mediaciones y ajustes

Estamos habituados a distinguir siempre entre un objeto de conocimiento y la forma por la cual ese objeto es representado. Si nuestro objeto de conocimiento llevado a examen de sus formas de representación es la práctica de la comunicación, entonces revisar un modelo teórico como el que vamos a revisar ahora (el MDCS), implica examinar la “forma de ser representada” la comunicación y no su “forma de ser”. Lo visto hasta aquí no será producto de una experiencia en clave fenomenológica, sino de naturaleza cognitivo-epistemológica, pues lo que estamos planteando en estas líneas es la posibilidad del encuentro con un instrumento teórico capaz de permitirnos abstraer la realidad social mediante un modelo configurado *desde la comunicación*: se trata del *modelo de la mediación dialéctica de la comunicación social*, cuyo corpus teórico, estructura epistemológica y praxis metodológica se expone en el Capítulo 9 del libro *Ensayo general sobre la comunicación*, de José Luis Piñuel y Carlos Lozano (2006); editorial Paidós.

Ha dicho Jesús Martín Barbero que *la comunicación*, más que una ciencia, un objeto o conjunto de objetos de conocimiento, más que un campo conceptual, es, ante todo, *un lugar desde donde mirar*. ¿Mirar qué? ¿Mirar cómo? Hemos insistido en *el movimiento* como la resultante de la representación cambiante del *tiempo* y *espacio* percibidos y

pautados por la interacción comunicativa. Si es la comunicación la que *conduce* (educa) el movimiento, habrá que *mirar*, entonces, al movimiento, a los flujos emplazados (sitiados) y temporizados (historiados), desde la comunicación. Las imágenes de Heráclito, Hegel y Marx se vuelven imprescindibles para poder *mirar* de esta manera. En el *cómo mirar*, esto es, en el diseño del *método de la mirada*, concurren – en fusión indisoluble – la sistémica, la cibernética, el constructivismo, la hermenéutica y la praxeología (epistemología de la interacción). Mirar así “la realidad”, esto es, mirar todo aquello que nos trasciende y a la vez nos contiene, todo aquello que tocamos y que nos toca volviéndose otra cosa en virtud de dichos contactos, es para nosotros *observar disciplinadamente* a través de “la disciplina” de *la comunicación*.

Desde nuestra particular interpretación, para el MDCS la comunicación es movimiento (dialéctico por su lógica, elíptico por su configuración) y el movimiento es relación, relación entre entidades temporal y espacialmente distantes que, por la mediación comunicativa, tienden a integrarse (*sparsa colligo* / “reunir lo disperso”, dice Edgar Morin). Percibir conceptualmente *lo social* significa, pues, con-centrarse en la relación; hacerlo desde el MDCS supone concebir dicha relación como la dinámica (movimiento) entre tres grandes sistemas cuya interacción deviene *realidad existencial*. Los sistemas son: el ecológico (SE) o sistema de relaciones entre el sujeto y el entorno; el social (SS) o sistema de relaciones de poder/sumisión entre los agentes sociales; y el de comunicación (SC) o sistema de relaciones entre actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico. *La relación* observada, cualquiera que ésta sea, supone en todos los casos una dinámica (dialéctica) de interdependencia entre los tres sistemas, cada uno de los cuales comparte cuatro constantes de interacción con variables específicas:

Cuadro 9: MDCS: sistemas, constantes de interacción y variables

Sistemas	Constantes de interacción	Variables de los sistemas
<i>Ecológico</i> : Regulación de las relaciones eco-adaptativas en función del capital cognitivo	Ejecutantes	Sujetos <i>Ego</i> <i>Alter</i>
	Herramientas	Útiles <i>Asimilación</i> <i>Acomodación</i>
	Producciones	Objetos <i>Perceptibles</i> <i>Abstractos</i>
	Orden	Epistemes <i>Lógicas</i> <i>Categorías</i>
<i>Social</i> : Sistema de relaciones (inter-acciones) sociales	Ejecutantes	Agentes <i>Productores</i> <i>Distribuidores</i> <i>Consumidores</i>
	Herramientas	Medios <i>Capital</i> <i>Trabajo</i>
	Producciones	Mercancías <i>Bienes</i> <i>Servicios</i>
	Orden	Sanciones <i>Roles/Estatus</i> <i>Valores/Normas</i>
<i>De Comunicación</i> : Enunciación (expresión); difusión; interacción; interpretación; circulación del discurso...	Ejecutantes	Actores <i>Emisores</i> <i>Receptores</i>
	Herramientas	Instrumentos <i>Producción de señales</i> <i>Transmisión de señales</i> <i>Recepción de señales</i>
	Producciones	Expresiones (mensajes) <i>Materias expresivas</i> <i>Configuración expresiva</i>
	Orden	Lenguajes (o códigos) <i>Patrones (pautas) expresivas</i> <i>Códigos de significación</i>

Fuente: El Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) /Piñuel & Lozano, 2006

El MDCS sostiene que toda relación acaecida en el seno de la vida social, puede *representarse* teóricamente mediante el *dibujo* de la forma en que los sistemas, sus constantes y sus variables se interrelacionan. Conviene advertir que toda relación moviliza dimensiones de los tres sistemas (SE, SS, SC); sin embargo, y dependiendo de

la perspectiva desde la cual se *mire* la relación, esto es, desde el énfasis cognitivo con que se *analice*, una relación podrá *iniciarse* activando dimensiones del sistema ecológico-adaptativo, del social o del comunicativo. Seguir la trayectoria del fenómeno analizado, o sea, fijar el inicio de su *reconocimiento*, en uno de los tres sistemas, determinará el sentido general de su interpretación.

El Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), es fundamentado así por sus autores:

Conocimiento, Sociedad y Comunicación son objetos de estudio formal y materialmente distintos, pero que no pueden darse, ni formal ni materialmente, por separado, y que la actividad cognitiva [Sistema Ecológico], las relaciones sociales [Sistema Social] y las interacciones comunicativas [Sistema de Comunicación] se condicionan entre sí (...). La noción de Mediación histórica es la que permite estudiar estos condicionamientos recíprocos y secuenciales [dialécticos]; y esta noción implica el considerar el capital cognitivo compartido en cada época, mediador de las relaciones sociales y comunicativas, y mediado por éstas; implica también considerar a las relaciones sociales, en cada época, mediadoras del capital cognitivo y de las interacciones comunicativas, así como también considerar las relaciones sociales mediadas, a su vez, por el capital cognitivo y por las interacciones comunicativas; finalmente, la noción de Mediación histórica implica considerar a las interacciones comunicativas, en cada época, mediadoras del capital cognitivo compartido y de las relaciones sociales, y a su vez considerar dichas interacciones comunicativas mediadas por el capital cognitivo compartido y por las relaciones sociales. (Piñuel & Lozano, 2006, pp.305-306)

El desplazamiento del *sentido* entre un sistema y otro, esto es, la movilización de constantes y variables sistémicas, se organiza a partir de tres tipos de *goznes* o *de articulaciones*: Ergonomía, Preceptiva e Inteligibilidad. El MDCS los denomina *Ajustes*, y son estos ajustes los que tipifican las mediaciones posibles entre la esfera del conocimiento (cognición), la de las relaciones sociales y la de los intercambios simbólicos. ¿En qué consiste el ajuste *ergonómico*? Éste ocurre cuando una relación analizada se gesta desde el sistema ecológico movilizándolo después dimensiones del sistema social. O bien, si habiendo partido del sistema social moviliza al sistema ecológico. Es decir, cuando recíprocamente se comprometen ajustes por los que el individuo se pliega a condiciones del sistema social, o cuando las condiciones de éste,

se ponen al servicio de aspiraciones individuales. ¿Cuándo asistimos a un ajuste *preceptivo*? Cuando la interacción, inicialmente, surge en el sistema social y desde allí se apunta hacia el sistema de comunicación. O, recíprocamente, cuando se activa antes el sistema comunicativo y a través de éste se apunta al sistema social. Es decir, cuando las relaciones sociales están condicionadas por instrucciones (normas, reglamentos, leyes, etc.) será necesario activar después destrezas para la comprensión de los textos que brindan las propias leyes, y viceversa, la codificación de instrucciones, exige previamente elegir una lengua y movilizar sus posibilidades expresivas al objeto de que la autoridad social las legitime después y las sancione. ¿Y el ajuste de *inteligibilidad*? Dicho ajuste se presenta cuando la relación se postula en el contexto del sistema ecológico para apuntar al sistema de comunicación como destino, o también, en aquellos casos en los que una relación, hecha posible por el sistema comunicativo, recurre en su desenvolvimiento inicial al sistema ecológico. Es decir, cuando una aspiración del sujeto por conocer o desear condiciones personales frente a su entorno vital como ser humano, lleva a recurrir a expresiones y datos que son proporcionados por textos y discursos disponibles en sus registros de memoria para orientarse en sus actuaciones próximas (por ejemplo, así ocurre con la sabiduría que encierran los refranes populares). Y viceversa, entender la sabiduría que proporcionan los discursos que circulan y están disponibles en la vida cotidiana de las personas, lleva a ser precavidos para tomar decisiones y evitar riesgos personales (por ejemplo, así ocurre si se escuchan noticias sobre el deterioro de condiciones higiénicas en una cadena de restaurantes, y se toma posteriormente la decisión de no frecuentarlos, para evitar los riesgos de infecciones).

Obviamente, de un ajuste inicial entre dos sistemas, es decir, de un estado inicial a un segundo estadio de la relación, sobreviene, necesariamente, un tercer estado relacional; ahí se consignará un nuevo ajuste. De éste, en todos los casos, se desprenderá un estado final vía un tercer ajuste. Siempre el estado final de la relación corresponderá a un cambio o modificación posterior al sistema inicialmente activado, por el proceso dialéctico de los ajustes que se hayan suscitado en el *movimiento* inter-sistémico en forma de espiral: Estado inicial ( $E_1$ )  $\rightarrow$  ajuste  $\rightarrow$  ( $E_2$ )  $\rightarrow$  ajuste  $\rightarrow$  ( $E_3$ ), y en definitiva ( $E_{1+n}$ ).

Sobre los *ajustes* de las mediaciones, Piñuel y Lozano (2006) explican:

(...) el ajuste entre la *interacción social* [SS] y el *intercambio comunicativo* de mensajes [SC] da lugar a lo que denominamos *Preceptiva*, pues todo precepto es un ordenamiento normativo social que se expresa mediante enunciados comunicativos; el ajuste entre el *intercambio comunicativo* [SC] y la perspectiva cognitiva de apropiación del entorno [SE] da lugar a la *Inteligibilidad* de los discursos, como puede ser aceptado fácilmente; finalmente, el ajuste entre la *interacción social* y la perspectiva cognitiva de apropiación del entorno da lugar a lo que hemos denominado *Ergonomía*, noción que, como se sabe, compromete a facilitar la adecuación entre los procesos de trabajo (propios del sistema social de producción) y los condicionamientos psico-biológicos derivados de las capacidades y destrezas de los sujetos humanos. (Pp.317-318)

Los ajustes representados por los trayectos que dibuja una espiral, brindan distintas mediaciones que pueden adoptar estas configuraciones:

Mediación Social 1: MS<sub>1</sub> (Tipo 1)

[(SS → SC) → SE] → SS+1

Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva+1

Mediación Social 2: MS<sub>2</sub> (Tipo 2)

[(SS → SE) → SC] → SS+1

Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1

Mediación Ecológica 1: ME<sub>1</sub> (Tipo 1)

[(SE → SS) → SC] → SE+1

Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía +1

Mediación Ecológica 2: ME<sub>2</sub> (Tipo 2)

[(SE → SC) → SS] → SE+1

Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad+1

Mediación Comunicativa 1: MC<sub>1</sub> (Tipo 1)

[(SC → SS) → SE] → SC+1

Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva+1

Mediación Comunicativa 2: MC<sub>2</sub> (Tipo 2)

[(SC → SE) → SS] → SC+1

Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad+1

### 4.3 Mediación comunicativa y competencias

Ahora, y a partir del MDCS, se procede a la articulación entre la base teórica del principio de la mediación comunicativa y el objeto que nos ocupa: la(s) *competencia(s)* en el proceso de la formación universitaria. El propósito es organizar la relación Comunicación/Educación emplazando su fenomenología en el discurso curricular del Modelo de Competencias y, epistemológicamente, operándola desde el MDCS.

Con el propósito general de reconvertir los objetos *comunicación* y *educación* en una relación de base transdisciplinaria, se propone una estrategia metodológica para analizar desde el modelo de la *mediación dialéctica* de la comunicación social el discurso sobre la adquisición de *competencias*, contenido en el currículo universitario; para ello se deconstruye la trama narrativa de ese paradigma educativo dominante, a partir de una matriz epistemológica de naturaleza comunicacional.

#### Las matrices conceptuales

Elegimos dos matrices conceptuales para articular la relación comunicación/educación. La primera, el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). La fuente de la segunda matriz es la problematización llevada a cabo por Mario Díaz-Villa *et al.* (2006) sobre la “*Nociología*” del constructo *competencias*:

Hoy asistimos al surgimiento en la educación, en general, y en la educación superior, en particular, de un nuevo campo discursivo: el de las *competencias* (...) Las *competencias* se han vuelto paradigmáticas en la formación profesional y paradigmática su asociación con el actuar o con el hacer, desde lo que se sabe o con lo que se sabe. (p.47)

En relación a este “*nuevo campo discursivo*”, Díaz-Villa *et al.* (2006) explicita el concepto de *competencia profesional*. Dice:

Se trata de una realidad constituida y constituyente (estructurada y estructurante) en el sujeto que le permite desempeñarse en diferentes niveles, planos y contextos, más allá de los parámetros, lógicas establecidas y de límites impuestos, y asumir modos de aprender, pensar y hacer - actuar – en la sociedad. Nominalmente, esa realidad la definimos como la

“competencia profesional”, un objeto de conocimiento que es el producto de una combinación de condiciones y posibilidades objetivas y subjetivas. (p.45)

Sobre las dimensiones objetivas y subjetivas de la *competencia* profesional, Mario Díaz-Villa *et al.* (2006, pp.45-46) argumenta que es *objetiva* porque:

- La *competencia* es una construcción social ligada, indisolublemente, a todos los procesos y relaciones que la construyen, legitiman y jerarquizan.
- La *competencia* se instrumenta y se valida hoy en instituciones educativas cuyos proyectos se declaran, objetivamente, en currículos y pedagogías específicos<sup>10</sup>.
- La *competencia* tiene lugar también hoy dentro de procesos formativos que, a su vez, se llevan a cabo dentro de campos de conocimiento y de práctica que se consideran legítimos.
- La *competencia* se va configurando a través de prácticas de interacción (enseñanza-aprendizaje).
- El logro y desarrollo de la *competencia* se asocia a fines y objetivos relacionados con el *saber* y el *hacer* dentro de contextos específicos, así como a criterios de actuación o desempeño verificables y demostrables.

Y *subjetiva* porque:

- La *competencia* es intrínseca al sujeto, quien la posee y la desarrolla.
- El conocimiento es un “substratum” de la *competencia*, que acontece en la mente del ser humano.
- La *competencia* tiene que ver con la forma en que el sujeto se vincula con objetos de conocimiento y aprendizaje.
- La *competencia* puede considerarse como un automatismo adquirido por el uso, que todo individuo termina fácilmente incorporando al desempeño de actuaciones.
- La *competencia* se relaciona con rasgos y factores subjetivos de la persona (futuro profesionalista, en el caso del proceso educativo universitario).

Para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, cuyos currículos (cinco de ellos) representan la base material de nuestro trabajo empírico, la *competencia* debe definirse desde tres ámbitos:

---

<sup>10</sup> En otros tiempos la legitimación de las competencias profesionales dependía de otras instituciones como los “gremios”, por oficios artesanos.



Competencia Profesional: Es el conjunto complejo y dinámico de atributos que caracterizan a un profesionista en pleno ejercicio, que le permiten actuar con autonomía en una amplia variedad de situaciones propias de su campo, a través de la percepción, anticipación, prevención y solución de problemas, así como de la puesta en marcha de soluciones contingentes y no rutinarias. Un profesional competente es aquel al que sus pares reconocen como tal, así como las instituciones correspondientes y los mecanismos de autorización para el ejercicio profesional.

Competencias Profesionales: Son rasgos genéricos que contribuyen a la configuración de la competencia profesional, y que se organizan a partir de determinadas funciones y/o problemas sistematizables que atienden los profesionistas en ejercicio, a través de desempeños demostrables en determinados contextos de aplicación. Las competencias profesionales pueden reflejar el estatus actual del ejercicio de las profesiones (prácticas dominantes) o sus posibilidades futuras, por ejemplo, en campos emergentes del conocimiento o de la sociedad (prácticas emergentes). Además es importante señalar que diferentes desempeños pueden reflejar una misma competencia.

Competencias Laborales: Son rasgos específicos, identificables y previsibles, de funciones desarrolladas actualmente en el campo laboral, tanto para los profesionales como para oficios y otras ocupaciones. Este tipo de competencias son equivalentes a las llamadas “cualificaciones” en el contexto europeo y normalmente son objeto de certificación a través de agencias especializadas. (UASLP, 2007, pp.29-30)

Siguiendo con el discurso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP, 2007) la institución afirma que esta “nueva tendencia hacia las *competencias*” apunta hacia dos cambios importantes: primero, facilitar la inserción de egresados en la vida productiva (empleabilidad y capacidad emprendedora) y ciudadana; segundo, la migración de una educación basada en la enseñanza y en el docente, a otra educación basada ahora en el aprendizaje y en el estudiante. Dicho todo lo anterior sobre la(s) *competencia(s)*, extraemos conclusiones que nos permiten *poner a dialogar* este modelo educativo con el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social.

### **Las competencias desde el MDCS**

Las *competencias* contienen, en sí mismas, dimensiones ecológicas, comunicativas y sociales, sucesivamente construidas siguiendo una espiral – dialéctica tridimensional. En este apartado se muestra un *cuadro* que refleja nuestra particular interpretación,

sobre la forma en que se relacionan los elementos constitutivos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) y las *Competencias*, consideradas éstas como el principio organizador de un modelo didáctico-pedagógico específico: el Modelo Educativo de *Competencias* aplicado en los currícula de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En dicho cuadro se menciona como “situación de interacción” cualquiera sea el caso de la *aplicación de los currículos* aprobados y publicados. Y nuestro análisis se aplica a estos currículos como objeto de estudio, con independencia del soporte material en que se brinden a su lectura o interpretación: página en papel de un boletín oficial, hipertexto en página Web institucional, etc. Entre las múltiples aplicaciones de los currículos, generadoras todas ellas de *situaciones de interacción*, podemos mencionar las siguientes (UASLP, 2007):

- oferta educativa;
- demanda de ingreso;
- requerimientos ocupacionales y mercado de trabajo;
- factores macro sociales, económicos, políticos y ambientales que dan contexto al currículum;
- tendencias en el campo científico-disciplinario;
- tendencias en el campo laboral y competencias requeridas;
- tendencias educativas innovadoras y dimensiones de la formación integral en la UASLP;
- pertinencia del currículum;
- perfiles de ingreso y egreso;
- distribución de áreas, líneas y contenidos del currículum;
- ***enfoque educativo del currículum***;
- criterios para el cálculo de créditos;
- plan de estudios;
- lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje;
- requisitos de egreso y titulación;
- evaluación y seguimiento del currículum;
- congruencia interna y externa del currículum;

- programas de asignatura (sintéticos y analíticos);
- planes de gestión;
- personal académico y administrativo;
- equipamiento;
- instalaciones;
- servicios universitarios;
- estrategias de obtención de recursos...

Como podrá deducirse del cuadro de la página siguiente, de las muy diversas aplicaciones del currículo universitario hemos considerado en particular (acorde con la definición de nuestro objeto de estudio), la que se refiere al “enfoque educativo”, pues es ahí donde encontramos las *situaciones de interacción* producto de la aplicación del *modelo de competencias*. Respecto a los currículos, estudiamos *su discurso* en torno al concepto de la(s) *competencia(s)*, contenido en los documentos (textos) que hemos analizado para la presente investigación.

Cuadro 10: LAS *COMPETENCIAS* DESDE EL MDCS (CONSTANTES DE INTERACCIÓN). La(s) *competencia(s)* como situación(es) de interacción, según la representación de los sistemas de comunicación, ecológico y social. Fuente: *elaboración propia*.

<i>SITUACIONES DE INTERACCIÓN:</i> <i>Aplicación(es) de los currículos aprobados (DISCURSOS)</i>	<b>SC</b> INTERCAMBIO COMUNICATIVO DEL DISCURSO	<b>SE</b> PERSPECTIVA COGNITIVA DE APROPIACIÓN DEL ENTORNO CUANDO SE INTERPRETA EL DISCURSO	<b>SS</b> INTERACCIÓN SOCIAL EN EL DESEMPEÑO DE ROLES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
<i>EJECUTANTES</i>	<b>ACTORES</b> <i>Emisores y Receptores</i> según procesos de oralidad, de lectoescritura, etc.	<b>SUJETOS</b> <i>Ego y Alter</i> según procesos <ul style="list-style-type: none"> <li>De lectura/escritura</li> <li>De enseñanza/aprendizaje</li> <li>Etc.</li> </ul>	<b>AGENTES</b> <i>Productores:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comisiones Curriculares</li> </ul> <i>Distribuidores:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Editoriales</li> <li>Operadores informáticos</li> <li>Etc.</li> </ul> <i>Consumidores:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnos matriculados</li> <li>Profesores</li> </ul>
<i>HERRAMIENTAS</i>	<b>INSTRUMENTOS</b> <i>Productores de señales:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Impresiones en papel y cibernéticas</li> </ul> <i>Distribuidores de señales:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entidades impresoras y operadores de señales cibernéticas</li> </ul> <i>Receptores de señales:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lector(es)</li> <li>Usuarios(s) de interface</li> <li>Etc.</li> </ul>	<b>ÚTILES</b> <i>Asimilación:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Corporales: v.g. órganos sensor/motores</li> <li>Artificiales o técnicos: v.g. dispositivos audiovisuales (lentes, audífonos, etc.)</li> </ul> <i>Acomodación:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos de activación de registros de memoria</li> <li>Procesos operacionales de percepción</li> <li>Procesos de anticipación intelectual y emocional</li> </ul>	<b>MEDIOS</b> <i>Capital:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Condiciones de financiamiento (Gobierno federal – UASLP)</li> <li>Condiciones de financiamiento (UASLP – Escuelas y Facultades)</li> </ul> <i>Trabajo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)</li> <li>Programa Institucional de Desarrollo (PIDE)</li> <li>Planes de Trabajo de las Comisiones Curriculares</li> </ul>
<i>PRODUCCIONES</i>	<b>EXPRESIONES (MENSAJES)</b> <i>Materias expresivas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Papel, tintas, volúmenes impresos, etc.</li> <li>Flujos audiovisuales</li> </ul> <i>Configuraciones expresivas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Textos e iconos, según diseños ofimáticos</li> </ul> (En ambos casos, se refiere a los textos/narrativas referidos a los planes de estudio)	<b>OBJETOS</b> <i>Perceptibles:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Soportes físicos del discurso impreso (libro, boletín ...)</li> <li>Soportes físicos del discurso ofimático (v.g. pantalla de computadora)</li> </ul> <i>Abstractos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Referencias a <i>competencias</i> que se describen</li> </ul>	<b>PRODUCTOS</b> Mercancías tales como prácticas profesionales adecuadas a las demandas del <i>mercado académico</i> de enseñanza/aprendizaje <i>Bienes:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos académicos competitivos</li> </ul> <i>Servicios:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Servicios educativos adecuados a las necesidades del sistema económico-productivo</li> </ul>
<i>ORDEN</i>	<b>LENGUAJES (CÓDIGOS)</b> <i>Patrones expresivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modelo de maquetación editorial según formatos propios de publicaciones legislativas</li> <li>Modelos de diseño ofimático según formatos propios de publicaciones Web institucionales</li> </ul> <i>Códigos de significación:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseños de discurso didáctico o didáctico/pedagógico para el <i>modelo de competencias</i>, en español</li> </ul>	<b>EPISTEMES</b> <i>Lógicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Enunciativas</li> <li>Narrativas</li> <li>Etc.</li> </ul> <i>Categorías:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Competitividad y destrezas</li> <li>Aceptación/Rechazo</li> <li>Reconocimiento</li> <li>Etc.</li> </ul>	<b>SANCIONES</b> <i>Roles/Estatus:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumno formado en el <i>modelo de competencias</i> / Estudiante habilitado en <i>competencias</i></li> <li>Docentes capacitados en la implementación del <i>modelo de competencias</i> / Profesores habilitados en la aplicación del <i>modelo educativo de competencias</i></li> <li>Egresado competente/ Profesional exitoso</li> <li>Universidad competente/ Institución acreditada</li> </ul> <i>Valores/Normas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Competitividad</i>/ Productividad</li> <li><i>Competencia</i>/ Acreditación</li> </ul>

Antes de ensayar los *ajustes* y las *mediaciones* como los dos niveles de análisis aplicados a la articulación entre el MDCS y el modelo educativo de *competencias*, retomamos el planteamiento desde el cual se ha problematizado dicha articulación:

*Situación de interacción* → *Aplicaciones de los currícula aprobados y publicados por los órganos directivos de la UASLP* → *Enfoque educativo del currículum* → *Modelo de Competencias* → *Generador, por su aplicación, de situaciones de interacción* → *Analizadas desde el MDCS*.

Cabe también precisar que el modelo de *competencias* enfatiza, dentro del fenómeno educativo, los procesos de aprendizaje; esto, sin soslayar por supuesto la importancia de la enseñanza, pero supeditándola en todo momento a la aprehensión de saberes, quehaceres y actitudes por parte de los alumnos. Así, de la convencional orientación de los modelos educativos hacia el *proceso enseñanza-aprendizaje*, el de *competencias* se ha definido como un modelo *centrado en el aprendizaje*. Esta característica tendrá implicaciones de orden interpretativo al momento de proponer los *ajustes* y las *mediaciones* que a continuación se detallan.

## Ajustes

Las situaciones de interacción producidas por la instrumentación del Modelo de *Competencias* reflejan un ajuste *preceptivo* cuando el “Manual para la Formulación de Propuestas Curriculares de la UASLP” (sistema social: conjunto de normas, reglas y principios) ordena las actuaciones interdependientes de profesores y alumnos (sistema de comunicación: interacciones simbólicas entre docentes y discentes). También cuando el *currículo vivido*, esto es, la práctica del currículum formal (sistema de comunicación: *performance* del proceso de enseñar-aprender entre maestro y estudiante) provoca reformulaciones, reorientaciones, modificaciones, adecuaciones o cambios en la normativa universitaria (sistema social: principios para el diseño, planeación, aplicación y evaluación de los currícula).

Las situaciones de interacción producidas por la aplicación del Modelo de *Competencias* responden a un ajuste de *inteligibilidad* cuando las necesidades del sujeto del aprendizaje (sistema ecológico: *saber qué, saber cómo y ser capaz de*) buscan sus “satisfactores” en los textos curriculares (sistema de comunicación: discurso contenido en los planes de estudio en torno a las *competencias*). Del mismo modo, cuando la información didáctico-pedagógica a que es expuesto el alumno (sistema de

comunicación: la *narrativa* sobre el modelo de *competencias*) le hace al estudiante asumir lógicas y categorías cognitivas determinadas (sistema ecológico: *aprender* a través del modelo de *competencias*).

Las situaciones de interacción producidas por la puesta en operación del Modelo de *Competencias* revelan un ajuste *ergonómico* cuando la normativa inherente al modelo de *competencias* (sistema social: organización de la práctica educativa desde el principio de *competencias*) modela un determinado perfil de egreso en el alumno (sistema ecológico: transformaciones en el capital cognitivo del sujeto del aprendizaje). O bien, cuando el perfil de ingreso de los estudiantes (sistema ecológico: capital cognitivo acumulado del sujeto del aprendizaje al ingresar a la universidad) ajusta las formas de organización del modelo educativo (sistema social: principios reguladores del modelo de *competencias*).

Las situaciones de interacción producidas por la ejecución del Modelo de *Competencias* generan, finalmente, un fenómeno de Reproducción Social: el desempeño de las *competencias* cognitivas, operativas y de orden axiológico por parte del egresado en el entorno de los campos profesional y laboral, realimentan el modelo curricular basado en *competencias* (conocimientos, habilidades, actitudes y valores prescritos desde la normativa universitaria).

Todos estos ajustes de multimediación ocurren dentro de un dominio de macrosistemas (*Umwelt* para el MDCS) de naturaleza *política, económica y cultural*.

## Mediaciones

- Mediación social de la comunicación

Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores prescritos en el perfil de egreso del programa educativo (**sistema social**), se traducen en desempeños específicos: actuaciones de profesores y alumnos en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje, (**sistema de comunicación**), para luego constituirse en capital cognitivo acumulado (**sistema ecológico**) con que los profesionistas se adaptan a la dinámica del mercado de trabajo y, de ese modo, legitimar – retroalimentar – reproducir los modelos dominantes en el campus universitario: centrados en el aprendizaje y basados en las *competencias* (**sistema social +1**), a que da lugar la *performance* de los egresados en el campo laboral.

- Mediación ecológica de la comunicación

Los modos de *saber*, de *saber hacer* y de *ser*, aprendidos y asimilados por el sujeto (**sistema ecológico**) en el doble escenario “universidad-campo profesional”, ajustan la demanda del mercado de trabajo con la oferta de la institución educativa (**sistema social**), definiendo con ello los tipos de interacciones simbólicas (**sistema de comunicación**) entre: alumno-profesor, alumno-universidad, profesor-universidad, egresado-mercado laboral, egresado-universidad, profesionista-campo profesional, profesionista/trabajador-empleador, etc.; interacciones todas, que darán como resultado una cosmovisión compartida (cognitivo-emocional) sobre el sentido y los fines de *educar-aprender-trabajar* bajo una lógica de competitividad (**sistema ecológico +1**).

- Mediación metacomunicativa

Los intercambios comunicativos re-definidos y practicados (**sistema de comunicación**) a partir de un nuevo modelo de educación y desempeño profesional *de competencias*, acoplan los fines sociales de la organización productiva y de la institución educativa (**sistema social**), facultando un acomodo natural (ergonómico) del sujeto social a un modelo político, económico y cultural (**sistema ecológico**) que hace inteligible, finalmente, el nuevo discurso organizador (**sistema de comunicación +1**) a que conduce su instrumentación en: costo-beneficio, calidad-acreditación, rendimiento-remuneración, superioridad-reconocimiento; esta es la *narrativa implícita* en el *texto mediacional* de las *competencias*.

### Encuadre del problema de investigación en el MDCS

Asumido pues el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social como el recurso metodológico fundamental para el desarrollo de nuestro proyecto, servirá de eje estructurante de la labor investigativa, para lo cual procedemos a encuadrar los conceptos articuladores de la Tesis en los elementos constitutivos básicos del MDCS. Así:

MDCS	SISTEMA SOCIAL (SS)	SISTEMA DE COMUNICACIÓN (SC)	SISTEMA ECOLÓGICO (SE)
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (TESIS)	PLANIFICACIÓN DOCENTE	COMPETENCIAS Y DESTREZAS EXPRESIVAS	LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La *planificación docente* será concebida como el estado de organización social, con sus múltiples y complejas relaciones intersubjetivas, en el que se escenifica la acción *edud comunicativa* de enseñanza-aprendizaje.

Las *competencias y destrezas* expresivas habrán de referirse al conjunto de las interacciones comunicativas en tanto “red[es] por donde circula la materia prima (significados y valores) de la estructura de relaciones sobre la que reposa la arquitectura de posiciones y funciones asignadas a los componentes de una formación social” (Piñuel, 2010, p.128). La formación social, en este caso, será por supuesto el ecosistema educativo.

La *formación universitaria*, finalmente, apelará al estado de conciencia (procesos de comportamiento) a que orienta la conducta de los actores implicados en la relación *edud comunicacional*: profesor y alumno.

De este modo, *Comunicación* (SC), *Sociedad* (SS) y *Conocimiento* (SE), componentes epistemológicos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), se articulan con los tres ejes conceptuales que definen el basamento epistémico de nuestro proyecto: *Comunicación* (*competencias y destrezas*), *Educación* (formación universitaria) y *Cambio Social* (planificación docente).

Al igual que *conocimiento-sociedad-comunicación*, según el MDCS, no pueden hacerse presentes ni formal ni materialmente de manera separada, el eje *comunicación-educación-cambio social* también supone un condicionamiento recíproco y secuencial. Siguiendo a José Luis Piñuel (2006, p.304), y adecuando sus cuestionamientos a nuestro objeto de estudio, podemos preguntarnos:

- ¿puede desarrollarse la formación universitaria (SE) sin recurrir a determinadas *competencias y destrezas comunicativas* (SC)?
- ¿puede, inversamente, desarrollarse una *competencia comunicativa* determinada sin desarrollar la formación universitaria que la prescribe?
- ¿puede darse una planificación docente (SS) prescindiendo de determinadas *competencias y destrezas* en materia de comunicación?
- ¿puede, inversamente, haber determinadas *competencias y destrezas comunicativas* que no se encuentren comprometidas por una planificación docente?



- ¿puede haber una formación universitaria (capital cognitivo) socialmente compartida sin una planificación docente explícita?
- y finalmente, ¿puede haber una planificación docente sin una formación universitaria a ser compartida?

Más aún (siguiendo la línea de pensamiento de Piñuel):

- ¿pueden reproducirse unas *competencias* comunicativas sin una formación universitaria a ser compartida y comprometida por una planificación docente?
- ¿puede reproducirse una formación universitaria a ser compartida y comprometida por una planificación docente, sin la concurrencia de determinadas *competencias* y destrezas comunicativas?
- ¿puede reproducirse una planificación docente sin una formación universitaria a ser compartida y sin su instrumentación de *competencias* en comunicación?

A través de la búsqueda de respuestas a esta serie de cuestionamientos, estaremos consignando el entramado de “mediaciones” que supone la aspiración de un *cambio social por la educación y desde la comunicación*.

Concluimos el presente capítulo sintetizando la deconstrucción del *relato de las competencias*, en tanto modelo educativo, leyéndolo desde las coordenadas del modelo dialéctico de la comunicación social (Piñuel y Lozano, 2006).

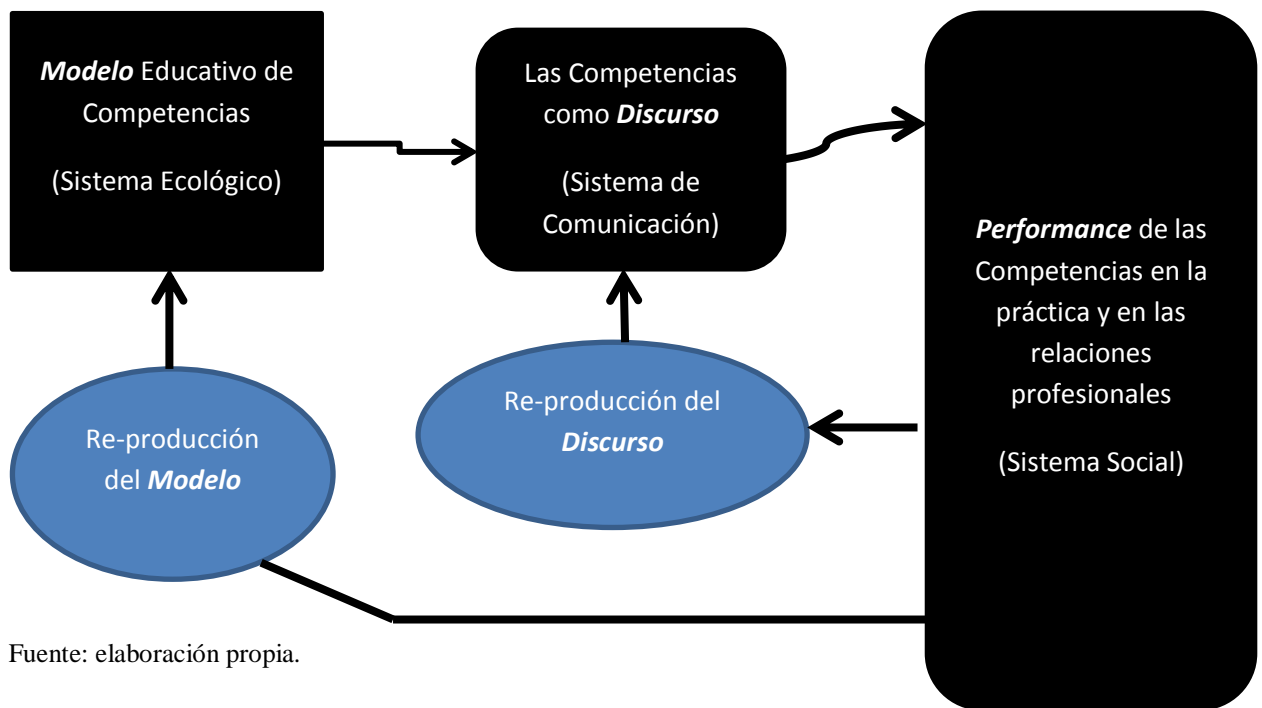
En todas las épocas...los colectivos humanos han desarrollado rutinas, pautas, habilidades, etc., por medio de las cuales se crea y reproduce un **capital cognitivo** que, sostenido por **prácticas comunicativas** y transmitido de generación en generación, garantiza la confianza o la seguridad sobre las **actuaciones** que la **sociedad** prescribe llevar a cabo para su **reproducción** (Piñuel y Lozano, 2006, p. 271). [*Las negritas son nuestras*].

Aquí, “capital cognitivo” corresponde al **sistema ecológico-adaptativo (SE)**, “prácticas comunicativas” al **sistema de comunicación (SC)** y “actuaciones sociales de reproducción” al **sistema social (SS)**. Así, las *competencias* pueden representarse como:

- **Conocimientos, destrezas y actitudes** (rutinas, pautas, habilidades) de un modelo didáctico pedagógico, que reproducen un capital cognitivo (SE)
- Un **Discurso** que articula el proceso enseñanza-aprendizaje y con el cual se transmite un modelo educativo específico (SC)
- Una **Praxis profesional** prescrita por la sociedad para reproducir un modelo político-económico-cultural (SS)

Por lo tanto, el *Modelo Educativo de Competencias* puede abstraerse, para fines analíticos, como un sistema compuesto por tres subsistemas: ecológico, social y de comunicación, interconectados a través de una relación de naturaleza dialéctica.

Esquema 2: *Competencias* como sistema ecológico, sistema social y sistema de comunicación



Fuente: elaboración propia.

## Capítulo 5. Metodología

---

### 5.1 Planteamiento del trabajo

Una vez considerado el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) como la matriz teórica de esta investigación, se procede a seleccionar los recursos metodológicos para la elaboración del trabajo empírico. El objeto material de nuestro estudio, cuyo objeto formal o enfoque de interés es el discurso sobre *competencias* en el currículo universitario, está constituido por cinco programas o diseños curriculares de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), con sus correspondientes planes de estudio. Se eligieron en concreto cinco carreras de Licenciatura que, a criterio de la institución y del investigador, sustentan su proyecto académico con un énfasis explícito en el modelo de *competencias*, a saber: Ingeniero Agroecólogo (Facultad de Agronomía), Licenciado en Bibliotecología (Escuela de Ciencias de la Información), Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Escuela de Ciencias de la Comunicación), Licenciado en Enfermería (Coordinación Académica Región Altiplano/COARA), Médico Estomatólogo (Facultad de Estomatología).

#### Las técnicas de investigación: análisis del discurso y análisis de contenido

Se optó por dos Técnicas de Investigación para la elaboración y registro de datos: el Análisis del Discurso (AD) y el Análisis de Contenido (AC), susceptibles ambos de configurarse epistemológicamente desde los postulados teórico-metodológicos del MDCS.

Dice José Luis Piñuel (2002) que:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p.2)

En congruencia con esta definición, podemos afirmar que cada uno de los planes de estudio considerados son *discursos* cuyos textos resultan de procesos de planificación docente sancionados y legitimados por la institución universitaria. El análisis de contenido de los currículos – como habrá de explicitarse más adelante – se basará en técnicas de medida, cuantitativas por el recuento de unidades [la(s) *competencia(s)* como unidad léxico-temática] y cualitativas por la correlación entre las categorías de análisis diseñadas y que se explicarán posteriormente. El resultado esperado apunta a responder cómo se estructuraron los programas educativos sobre la base del modelo de *competencias*: qué se puede esperar a partir de su instrumentación y qué escenarios alternativos es posible dibujar a partir de estos diagnósticos.

Entendemos por el término *discurso* - como quedó asentado en el capítulo 2 – la práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de textos de cuya interpretación cognitiva depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en procesos de comunicación. Por consiguiente, no hay discurso sin interacción social, ni texto sin discurso, ni mensajes sin texto. Y a la inversa, un mismo mensaje materialmente emitido y registrado, puede dar lugar a textos distintos, y a discursos iguales o alternativos. Por ejemplo, el mensaje siguiente puede dar lugar a textos distintos según el contexto social y cultural del discurso a que sirve: “Prohibido a los materialistas estacionar en lo absoluto”. Tal mensaje, escrito en un grafiti de grandes dimensiones en un solar urbano de la ciudad de México, remitía a un texto normalmente utilizado para prohibir el “aparcamiento” dentro del solar, a los transportistas de materiales de construcción. Sin conocer este uso cognitivo de la fórmula como “estacionar”, “materialistas” y sobre todo expresar una prohibición absoluta por el enunciado que sustituye la expresión “absolutamente prohibido”, por la expresión “prohibido (...lo que sea) en lo absoluto”, lleva a considerar el mensaje como un texto filosófico de sorprendente ubicación en un solar urbano, pues no es habitual encontrar textos que expresan discursos filosóficos en grafitis urbanos sin un marco de revolución cultural en curso.

Los postulados del análisis del discurso se corresponden con la prefiguración aplicada al soporte material de nuestro objeto (currículos universitarios): cada programa educativo es una textualidad formada por un conjunto determinado de oraciones o enunciados, organizados en párrafos, de los cuales es posible extraer conclusiones no

sólo sobre los niveles sintáctico, semántico y pragmático de su estructura gramatical, sino también sobre la cohesión y coherencia de los textos con marcos y patrones culturales. Este sería el resumen que aporta Julieta Haidar (1998), para citar tres de las características señaladas para el concepto de discurso: “1. Un conjunto trans-oracional que presenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. 2. Un conjunto trans-oracional que presenta reglas de cohesión y coherencia. 3. El discurso siempre se relaciona con las condiciones (sociales) de producción, circulación y recepción” (p.121).

Consideradas determinadas categorías de análisis del discurso (en nuestro caso discurso pedagógico y educativo-docente), resultará factible el cotejo inter y transoracional de los documentos para dar cuenta de los grados de cohesión y coherencia en la estructura narrativa. Finalmente, del discurso curricular nos interesará extraer conclusiones sobre cómo se produjo (proceso de planificación docente), cómo se socializa (implementación) y cómo se recibe (proceso de enseñanza-aprendizaje).

Volviendo al análisis de contenido, presentamos una cita (Piñuel, 2002) en la que, entre corchetes [ ], insertamos las correspondencias formales con nuestro estudio.

El análisis de contenido, aplicado a *continentes materiales* [currículos], busca fuera, no dentro, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los *continentes* [buscamos el sentido de los textos curriculares no dentro de los textos en sí, sino más allá de su superficialidad narrativa], es decir, en la mente de los sujetos productores o usuarios de los mensajes, textos, discursos, o documentos que se analizan [en el capital cognitivo de los responsables de la planificación docente y de los sujetos del aprendizaje (alumnos)]. (p.3)

Ahora, en el contexto de la técnica del análisis del discurso y siguiendo a Julieta Haidar (1998, p.134) citamos algunas especificidades de las denominadas *prácticas discursivas* (el recurso del uso de corchetes es el mismo que el empleado en la cita anterior).

- Están antes, durante o después de cualquier práctica socio-cultural-histórica [el currículo como práctica discursiva está antes, durante y después del proceso educativo enseñanza-aprendizaje, proceso socio-relacional basado en dinámicas de intercambio simbólico, determinante en la evolución material de las comunidades humanas].

- Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones [las prácticas discursivas que subyacen en el perfil de egreso de un profesional universitario, producen, reproducen y transforman el capital cognitivo acumulado de toda sociedad, con los correspondientes efectos en términos de la capacidad de adaptación entre los sujetos sociales y su entorno].
- Tienen una función performativa, es decir pueden producir diferentes tipos de prácticas socio-culturales [los currícula son performativos en tanto que devienen prácticas profesionales de menor o mayor impacto en los ámbitos de producción-circulación-consumo de sistemas de expresión cultural].
- Son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y el poder; sirven, por lo tanto, para accionar los mecanismos de la persuasión y del convencimiento [un programa educativo universitario, *enseñado-aprendido-actuado*, está en la base de los discursos y las prácticas profesionales que luchan por el control y la hegemonía de determinados campos socio-económicos, políticos y culturales, en esa dinámica de relación de fuerzas que es el ámbito del poder].
- En ellas, también pueden generarse procesos de resistencia y de lucha... [el discurso curricular no sólo programa el desempeño futuro de profesionales científicos, sino que puede potenciar la gestación y florecimiento de movimientos contraculturales frente al statu-quo].

Hemos dicho que el análisis de contenido, lo mismo que el análisis del discurso, son recursos metodológicos que es posible *pensar* desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). En el siguiente postulado de Piñuel (2002) se vislumbra dicha posibilidad:

El análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto. (p.4)

Así, el sentido (sistema de comunicación para el MDCS) emerge de sus mediaciones dialécticas con las prácticas sociales (sistema social para el MDCS) y cognitivas (sistema ecológico para el MDCS). El análisis de contenido, entonces, es una herramienta que nos permite leer, sobre una superficie textual, los flujos de interacción compleja entre cognición, relación y significación, que tejen, esencialmente, la trama misma del texto que los materializa.

¿Cómo abordar, por otra parte, el análisis del discurso desde el MDCS? Julieta Haidar (1998) ensaya el origen de la categoría “formación discursiva”, adjudicándosela a Michel Foucault (*La arqueología del saber*). Haidar sustenta que fueron Pecheux, Haroche y Henry (Escuela Francesa), en 1971, quienes aplicaron esa categoría *foucaultiana* al análisis del discurso. La formación discursiva “orienta el análisis hacia la determinación de los efectos de sentido (los sistemas de representación) articulados a las formaciones ideológicas” (Haidar, 1998, p.128). Para Guilhaumou (citado por Haidar, 1998) una formación discursiva contiene implícitamente un “dispositivo retórico, de códigos enunciativos, de esquemas argumentativos” (p.128). A partir de ahí, Pecheux, Haroche y Henry llevan a cabo, para fines del análisis del discurso, la articulación metodológica entre la *formación discursiva* y otras dos formaciones: la *ideológica* y la *social* (Haidar, 1998). De aquí la sintonía con el MDCS: asumir la formación discursiva como el sistema de comunicación, la formación ideológica como el sistema ecológico-adaptativo y la formación social como el sistema de relaciones entre los agentes sociales. A través de estas *formaciones*, resignificadas desde el MDCS, se afrontará la deconstrucción de las dos dimensiones constitutivas de cualquier discurso (en nuestro caso: los currícula seleccionados): la dimensión explícita y la dimensión implícita (Haidar, 1998). Lo explícito es “lo dicho en el discurso; lo que se encuentra verbalizado en la superficie discursiva” (p.139). Lo implícito “es el sentido que se infiere y que tiene como soporte lo dicho explícitamente” (*Ibid.*). Del texto de los planes de estudio a los sentidos que de ellos se desprenden: de la superficie al sustrato.

Los pasos del método para la concreción del trabajo empírico se toman de la tradición del análisis de contenido (Piñuel, 2002):

- ¿Qué corpus comunicativo se va a estudiar? El objeto material de análisis o corpus de estudio.
- ¿Cuáles son las unidades de análisis seleccionadas?
- ¿Con qué categorías se va a trabajar? Categorías de análisis o la mirada del objeto.
- ¿Con qué sistema(s) de recuento o de medida se habrá de trabajar?

En los siguientes apartados daremos respuesta a estas preguntas.

## 5.2 El diseño de la investigación

### El modelo de análisis

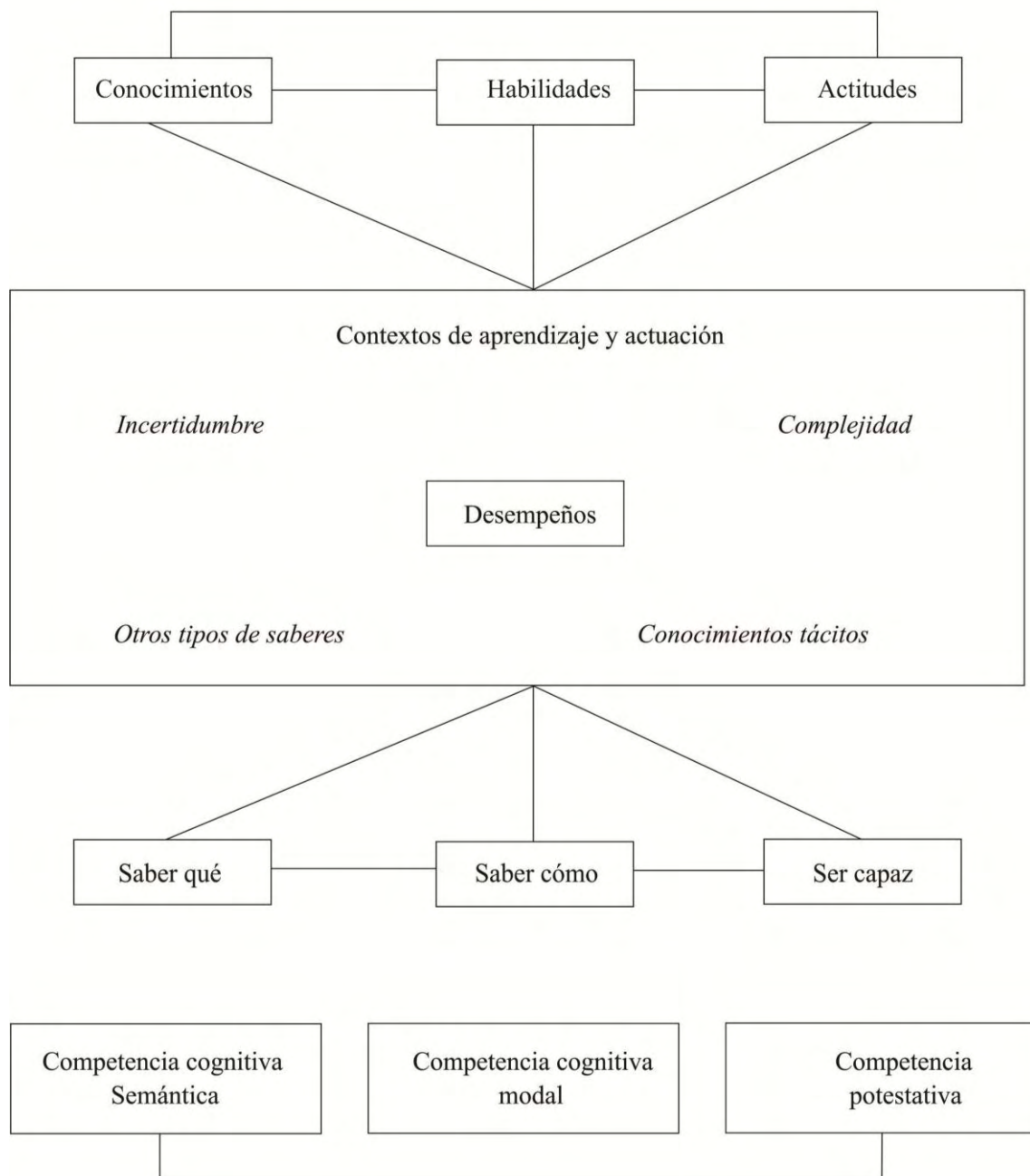
Del *contexto discursivo* (planes de estudio) se extrajeron las *unidades de sentido*: párrafos donde se hiciera mención de la unidad léxico-temática seleccionada, *competencia/s*. Cada unidad de sentido se sometió a un análisis de discurso *gramatical*, desde el modelo competencial y desde el modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). Para nuestro análisis procedimos a la reinterpretación del Esquema Conceptual sobre la(s) *competencia(s)* profesional(es) (Díaz-Villa *et al.*, 2006; Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007, p.29) (Esquema 3), utilizando el Modelo Estructural de las Mediaciones (Piñuel & Lozano, 2006, p.317) (Esquema 4). El producto resultante aparece en el Esquema 5: Interpretación de las *Competencias* desde el MDCS. Con este método se busca *deconstruir* el *discurso* sobre las *competencias* en la formación universitaria a través de los instrumentos interpretativos que nos provee el MDCS (Piñuel & Lozano, 2006), dilucidando las dimensiones contenidas en el discurso narrativo de las *competencias*, así:

Cuadro 11: Dimensiones de las *competencias* y dimensiones del cambio que éstas propician

	Dimensiones de las <i>Competencias</i>	Dimensiones del cambio propiciadas
Sistema Social (SS)	<u>Legitimidad</u> de la <i>interacción social</i> a que atañen las <i>competencias</i>	De la <i>Relación</i> social entre <i>agentes</i>
Sistema Ecológico (SE)	<u>Habilidades</u> de la <i>conducta</i> del sujeto que adquiere las <i>competencias</i>	De la <i>Cognición</i> disponible por los <i>sujetos</i>
Sistema de Comunicación (SC)	<u>Narrativa descriptiva</u> de las <i>expresiones</i> sobre <i>competencias</i> .	De la <i>Significación</i> de las fórmulas para el papel de los <i>actores</i>

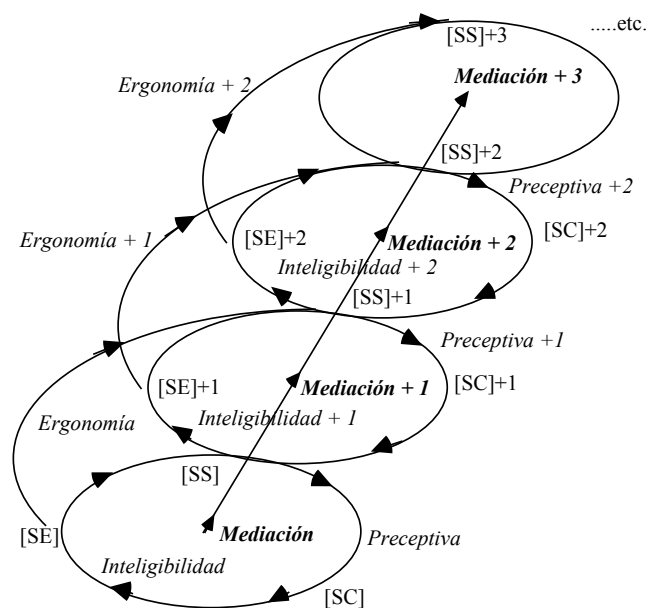
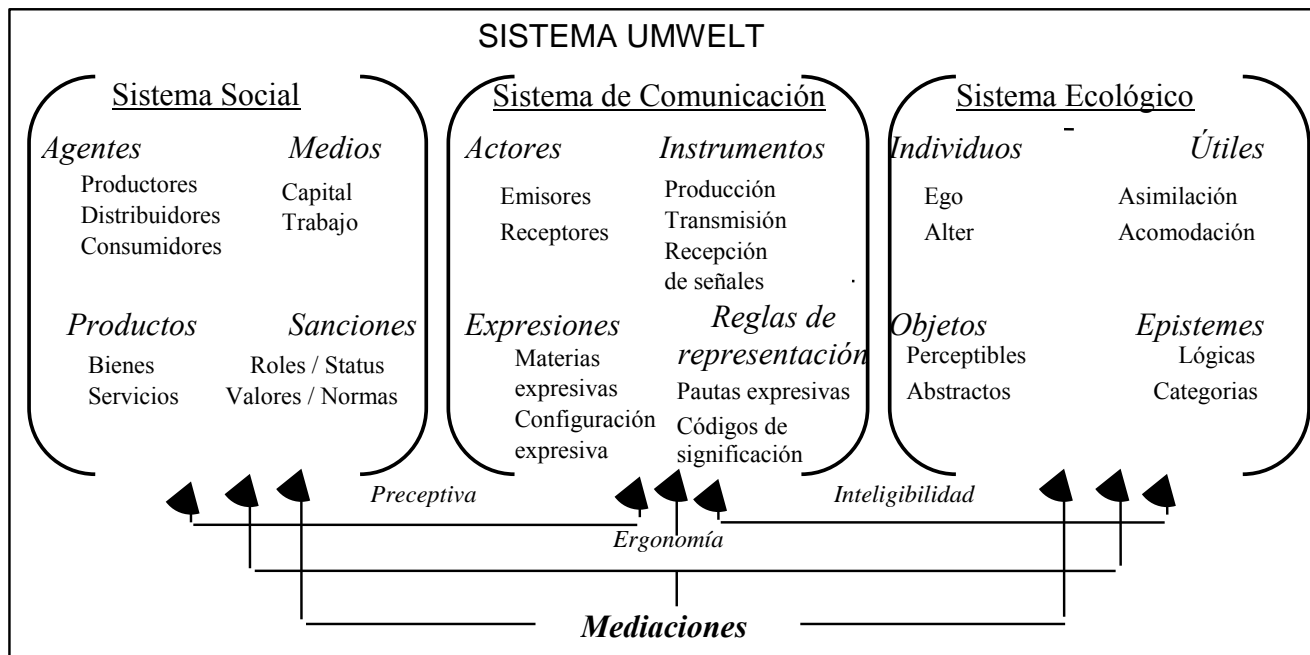


Esquema 3: Esquema Conceptual de origen sobre la(s) *competencia(s)* profesional(es)



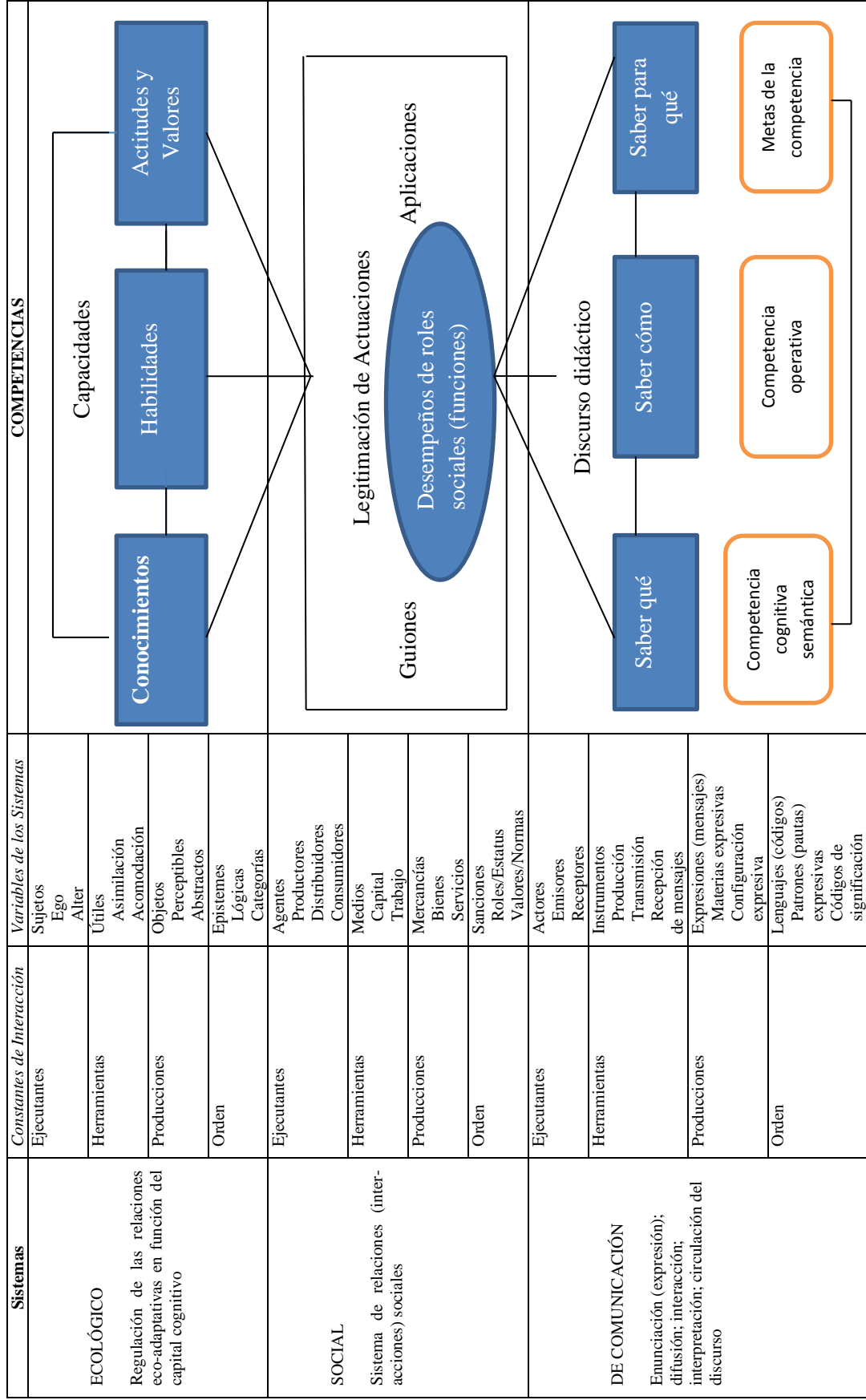
Fuente: Mario Díaz Villa (2006) Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2007)

Esquema 4: Modelos Sincrónico y Diacrónico de las Mediaciones, según el MDCS



Fuente: Piñuel J.L. & Lozano, C. (2006)

Esquema 5: Interpretación de las Competencias desde el MDCS



Definido el modelo de análisis (*ver página anterior*), se responde a los requerimientos formales para la aplicación del análisis de contenido:

- Corpus comunicativo o de estudio.- Los cinco programas educativos seleccionados de entre la oferta académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en su nivel de Licenciatura.
- Unidades de análisis.- Cada uno de los párrafos constitutivos de los currículos, en los que se haga alusión (referencia) al concepto *competencia(s)*, mismo que se define como la *Unidad Léxico-Temática* para los propósitos del presente estudio.
- Categorías de análisis.- Se determinaron tres categorías generales: I. Contexto discursivo, II. Palabras clave y III. Tipos de mediaciones comunicativas (cada una se desglosará más adelante).
- Sistema de recuento: análisis de frecuencias y de sus cruces más relevantes (se justifican en el epígrafe correspondiente al diseño de la explotación).

### Sistema de análisis

Con todo lo anterior, se dispone de un *SISTEMA DE ANÁLISIS*<sup>11</sup>, cuyos elementos son los siguientes:

**Unidades de sentido:** párrafos constitutivos de los currículos, en los que se hace referencia al concepto *competencia(s)*:

- Programa Educativo de Estomatología / 20 unidades de análisis
- Programa Educativo de Enfermería / 23 unidades de análisis
- Programa Educativo de Bibliotecología / 33 unidades de análisis
- Programa Educativo de Agroecología / 40 unidades de análisis
- Programa Educativo de Ciencias de la Comunicación / 54 unidades de análisis

Total de unidades (párrafos) analizadas: 170

---

<sup>11</sup> Sus elementos y la descripción de los mismos están basados en la obra de Mario Díaz Villa (Díaz-Villa *et al.*, 2006). La organización del sistema se reguló desde los principios estructurales del MDCS (Piñuel y Lozano, 2006). La confección final es atribuible al investigador y a su director de Tesis.

## Categorías de análisis:

- Categorías del contexto discursivo
  - *Saber qué*
  - *Saber cómo*
  - *Saber para qué*
- Palabras clave
  - Maneras de “nombrar” las *competencias*: funciones sintáctica, semántica y pragmática de los sustantivos utilizados

La *competencia* como capital cognitivo (SE): conocimientos, destrezas y actitudes

La *competencia* como desempeños (SS): praxis profesional

La *competencia* como expresión (SC): fórmulas del discurso

*Categoría epistemológica*

Representación (*lo que se sabe*)

Expresión (*lo que se dice*)

Actuación (*lo que se hace*)

- Maneras de “cualificar” las *competencias*: funciones sintáctica, semántica y pragmática de los adjetivos utilizados

Calificar (*competencia* que se requiere)

Relacionar (*competencia* que se supone)

Determinar (*competencia* a que se apunta)

*Categoría epistemológica*

Representación (*lo que se sabe*)

Expresión (*lo que se dice*)

Actuación (*lo que se hace*)

- Maneras de “predicar” las *competencias*: funciones sintáctica, semántica y pragmática de los verbos utilizados

Pensar (*competencia* como acto reflexivo)

Decir (*competencia como acto discursivo*)

Actuar (*competencia como acto ejecutivo*)

*Categoría epistemológica*

Representación (*lo que se sabe*)

Expresión (*lo que se dice*)

Actuación (*lo que se hace*)

- Tipos de mediaciones (consideradas en el epígrafe 4.2, pp. 117-122)
  - Mediación ecológica Tipo 1 (ME 1)
  - Mediación ecológica Tipo 2 (ME 2)
  - Mediación social Tipo 1 (MS 1)
  - Mediación social Tipo 2 (MS 2)
  - Mediación comunicativa Tipo 1 (MC 1)
  - Mediación comunicativa Tipo 2 (MC 2)

Mediaciones Tipo:

ME 1: SE-SS-SC-SE+1 Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía+1

ME 2: SE-SC-SS-SE+1 Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad+1

MS 1: SS-SC-SE-SS+1 Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva+1

MS 2: SS-SE-SC-SS+1 Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1

MC 1: SC-SS-SE-SC+1 Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva+1

MC 2: SC-SE-SS-SC+1 Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad+1

Justificación de los componentes del sistema de análisis

- Justificación del contexto discursivo (*ver tabla siguiente*):

Cuadro 12: Categorías del contexto discursivo  
“Competencia” (unidad léxico-temática) como elemento organizador del discurso curricular”. Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	DESCRPTORES						
1. SABER QUÉ	Una actividad (nombrada por el verbo o por un sustantivo)	Referente	Teoría	Relato de Enunciación	Lenguaje	Como esquema reflexivo	
2. SABER CÓMO	Una ejecución	Actuación	Praxis	Relato de Instrucción	Gramática	Como esquema operativo	
3. SABER PARA QUÉ	Una intención	Logro	Fin (Telos)	Relato de Desenlace	Pragmática	Como esquema prescriptivo	

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO		REFERENTES DE CLASIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN						
1 SABER QUÉ	Saber-Hacer-Saber	Sistema Ecológico (SE)	Conocimiento proposicional	En relación con los objetos	Para aprender a aprender	Conocimientos, destrezas y actitudes	En el campo educativo	
2 SABER CÓMO	Hacer-Saber-Hacer	Sistema Social (SS)	Reglas procedimentales	En relación con las prácticas	Para aprender a hacer	Desempeños profesionales	En el campo profesional-laboral	
3 SABER PARA QUÉ	Poder SER (relato del logro)	Sistema Comunicativo (SC)	Fórmulas discursivas	En relación con los lenguajes	Para aprender a significar	Textos y Discursos	En el campo cultural	

De la anterior tabla se desprenden, sintagmáticamente, los siguientes constructos:

La *competencia*, como *saber qué*, representa un *saber-hacer-saber*, organizado en un *sistema ecológico*, que supone un conocimiento de tipo *proposicional* en relación con los *objetos* para *aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes* en el *campo educativo*.

La *competencia*, en tanto *saber cómo*, representa un *hacer-saber-hacer*, organizado en un *sistema social*, legitimado por un conjunto de reglas *procedimentales* en relación con las *prácticas* para *aprender a hacer desempeños profesionales* en el *campo profesional-laboral*.

La *competencia*, como *saber para qué*, representa un *relato* del logro como *poder ser*, organizado en un *sistema de comunicación*, que supone un conjunto de *fórmulas discursivas* en relación con los *lenguajes* para *aprender a significar discursos* en el *campo cultural*.

Los tipos de AJUSTES *mediacionales*, sobre la base del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), aplicables a las Categorías del Contexto Discursivo aquí expuestas, son los siguientes:

Saber (SE) ↔ Hacer (SS): Ajuste Ergonómico

Saber (SE) ↔ Poder Ser (SC): Ajuste de Inteligibilidad

Poder Ser (SC) ↔ Hacer (SS): Ajuste de Preceptiva

Mediación ecológica:

ME1: Saber → Hacer → Poder Ser → Saber+1 (*Ergonomía → Preceptiva → Inteligibilidad → Ergonomía+1*)

ME2: Saber → Poder Ser → Hacer → Saber+1 (*Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía → Inteligibilidad+1*)



Mediación social:

MS1: Hacer → Poder Ser → Saber → Hacer+1 (*Preceptiva → Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva+I*)

MS2: Hacer → Saber → Poder Ser → Hacer+1 (*Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía+I*)

Mediación comunicativa:

MC1: Poder Ser → Hacer → Saber → Poder Ser+1 (*Preceptiva → Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva+I*)

MC2: Poder Ser → Saber → Hacer → Poder Ser+1 (*Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva → Inteligibilidad+I*)

- Justificación de Palabras Clave

Considerados los Sustantivos, hay que tomar en cuenta los campos semánticos que se constituyen por el uso de sinónimos del sustantivo *Competencia*, en tanto que:

*Atribución, Capacidad, Disputa* (como competitividad en el campo laboral) *Conocimiento(s)*, “*Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Valores*” (términos frecuentemente ligados entre sí), *Desempeños, Dominio, Función, Identidad, Interlocución, Operatividad*, Sistema de clasificación del *Proyecto Tuning* (u otros), *Suficiencia, Validez* (legitimación), etc.

Categorías propuestas para su organización:

- La *competencia* como capital cognitivo (SE): Conocimientos, destrezas y actitudes
- La *competencia* como desempeños (SS): Praxis profesional
- La *competencia* como expresión (SC): Fórmulas del Discurso.

Agrupación de sinónimos en estas categorías:

La *competencia* como capital cognitivo (SE): Conocimientos, destrezas y actitudes: Capacidades; Conocimiento; Conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La *competencia* como desempeños (SS): Praxis profesional: Disputa competitiva (en el campo laboral); Desempeños; Dominio; Función; Operatividad; Suficiencia; Validez (legitimación).

La *competencia* como expresión (SC): Fórmulas del Discurso: Atribución; Identidad; Interlocución; Sistema de clasificación del *Proyecto Tuning* (u otros).

Considerados los Adjetivos, hay que tomar en cuenta los campos semánticos que se constituyen por el uso de adjetivos aplicados a *Competencia*:

- Calificativos (Ej. *Competencia requerida*)
- Relacionales (Ej. *Competencia propuesta*)
- Determinativos (Ej. *Competencia apuntada*)

Formas de la *Competencia* como Verbo:

- Pensar (*competencia* como acto reflexivo)
- Decir (*competencia* como acto discursivo)
- Actuar (*competencia* como acto ejecutivo)

Los tipos de AJUSTES *mediacionales*, sobre la base del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), aplicables a los Verbos como palabras clave, son los siguientes:

Pensar (SE) ↔ Actuar (SS): Ajuste Ergonómico

Pensar (SE) ↔ Decir (SC): Ajuste de Inteligibilidad

Decir (SC) ↔ Actuar (SS): Ajuste de Preceptiva

Mediación ecológica:

ME1: Pensar → Actuar → Decir → Pensar+1 (*Ergonomía* → *Preceptiva* → *Inteligibilidad* → *Ergonomía+1*)

ME2: Pensar → Decir → Actuar → Pensar+1 (*Inteligibilidad* → *Preceptiva* → *Ergonomía* → *Inteligibilidad+1*)

Mediación social:

MS1: Actuar → Decir → Pensar → Actuar+1 (*Preceptiva → Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva+I*)

MS2: Actuar → Pensar → Decir → Actuar+1 (*Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía+I*)

Mediación comunicativa:

MC1: Decir → Actuar → Pensar → Decir+1 (*Preceptiva → Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva+I*)

MC2: Decir → Pensar → Actuar → Decir+1 (*Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva → Inteligibilidad+I*)

### **Análisis-Síntesis de los programas educativos (ejemplos)**

A partir de este *Sistema de Análisis* se llevaron a cabo tres ejercicios analítico-interpretativos de cada uno de los currículos, tomando en consideración sus unidades de análisis, es decir, cada uno de los párrafos donde se alude a “*competencias*”:

*El análisis del marco muestral.* En éste, se incluyen los siguientes descriptores: Contexto discursivo: el lugar – sección – en el documento curricular donde se ubica el párrafo seleccionado; Unidad de sentido: párrafo objeto del análisis; Unidad léxico-temática: “*competencia[s]*” como concepto y su significado; Sistemas y constantes de interacción (con base en el MDCS); Variables de los sistemas (con base en el MDCS). En el Anexo “*Análisis del marco muestral*” se pueden observar los ejercicios aplicados a los cinco programas educativos.

*El análisis del objeto formal de estudio*, es decir, el *discurso sobre competencias*. En él, los descriptores son: Campo semántico (reelaboración de la unidad de sentido en su nivel de significación); Mediaciones (formulación y texto); y Tipos de mediaciones (con base en el MDCS). El Anexo “*Análisis del objeto formal de estudio (discurso sobre competencias)*” da cuenta de los ejercicios llevados a cabo en cada uno de los cinco planes de estudio.

*El análisis-síntesis de los programas educativos.* Sus secciones puntúan así sintagmáticamente el texto curricular:

- Categorías del contexto discursivo. Elaboración conceptual para organizar los espacios donde se ubican las unidades de sentido (*competencia/s*).
- Unidad de sentido. Párrafo analizado.
- Palabras clave. Identificación de los constructos que dan cuenta de las funciones sintáctica, semántica y pragmática de la unidad de sentido, así como de su categoría epistemológica.
- Campo semántico. Reelaboración de la unidad de sentido en su nivel de significación.
- Formulación de la mediación. Planteamiento del discurso del párrafo en cuestión sobre *competencias*, según clave de las mediaciones del MDCS y de sus ajustes (Mediación Social/MS, Mediación Ecológica-Cognitiva/ME y Mediación Meta-Comunicativa/MC).
- Meta-texto de análisis. Reinterpretación final de la unidad de sentido a partir de la revisión de la mediación dialéctica.
- Mediaciones. Registro y tipos.

Se exponen a continuación cinco ejemplos de los análisis llevados a cabo en este tercer nivel, correspondientes a cada uno de los programas educativos (licenciaturas). La totalidad de los análisis, en su versión íntegra, que conforman el corpus esencial del trabajo empírico y representan la síntesis del procedimiento analítico, se pueden consultar en el Anexo “*Análisis-Síntesis de los Programas Educativos*”. Los ejemplos a continuación expuestos, se eligieron sobre la base de aquellas combinaciones de variables con mayores indicadores de frecuencia para cada programa. Cabe hacer notar que la función sintáctica y semántica de “*sustantivo*” no posee frecuencias relevantes en ninguno de los currículos estudiados; no obstante, se muestra uno de sus ejemplos en el caso del programa de Enfermería, dado que éste es el más equilibrado *discursivamente*, como se podrá ver en el capítulo 6 (análisis de resultados).

Claves para la Formulación de la Mediación
<p>→ = Si...entonces</p> <p>↔ = Si...entonces y viceversa</p> <p>^ = + (adición)</p> <p>v = x (multiplicación)</p>
Claves para las Mediaciones
<p>MS1 (Tipo 1)</p> <p>SS-SC-SE-SS+1</p> <p>Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva+1</p> <p>MS2 (Tipo 2)</p> <p>SS-SE-SC-SS+1</p> <p>Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1</p> <p>ME1 (Tipo 1)</p> <p>SE-SS-SC-SE+1</p> <p>Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía +1</p> <p>ME2 (Tipo 2)</p> <p>SE-SC-SS-SE+1</p> <p>Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad+1</p> <p>MC1 (Tipo 1)</p> <p>SC-SS-SE-SC+1</p> <p>Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva+1</p> <p>MC (Tipo 2)</p> <p>SC-SE-SS-SC+1</p> <p>Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad+1</p>

Tabla 1: PROGRAMA: Ingeniero Agroecólogo (Facultad de Agronomía/UASLP); ejemplo de la unidad nº 10

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
Nº de la unidad: 10) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber qué	*El conocimiento de las dimensiones básicas (científico-tecnológica, cognitiva, responsabilidad social y sustentabilidad, ético-valoral, internacional e intercultural y comunicación e información) para su formación integral.	Función semántica y sintáctica: Verbo  Función pragmática: Competencias como un <i>decir</i>  Categoría epistemológica: + Representación	Competencias básicas para la formación integral: capital cognitivo del Agroecólogo.	Formación integral → competencias genéricas → capital cognitivo ↔ conocimientos científico-tecnológicos v dimensión cognitiva v responsabilidad social v sustentabilidad v formación ético-valoral v competitividad internacional v competitividad intercultural v comunicación e información  <i>Ergonomía</i> → <i>Preceptiva</i> → <i>Inteligibilidad</i> → <i>Ergonomía + I</i>	Competencias genéricas o básicas como definición del capital cognitivo (SE1) a ser acumulado por el estudiante durante su formación (proceso social – ajuste ergonómico) como Agroecólogo (SS). La relación enseñanza-aprendizaje derivará (preceptiva) en flujos determinados de intercambio simbólico entre sus actores (SC). El <i>currículum vivido</i> hará inteligibles las competencias cognitivas que cruzan transversalmente el plan de estudios (SE2).		ME1	

**META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA** en este ejemplo: la **COMPETENCIA** se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva (pensar), organizada cognitivamente. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), la cual da sentido al saber inicial.

Tabla 2: PROGRAMA: Licenciado en Bibliotecología (Escuela de Ciencias de la Información/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
<p>Nº de la unidad: 19)</p> <p><i>Categoría del Contexto:</i></p> <p>Saber cómo</p>	<p>El 28 de mayo de 2006, el H. Consejo Directivo Universitario aprobó el sexto plan de estudios diseñado por créditos y competencias, con un total de 40 cursos divididos en tronco común (para las licenciaturas de Bibliotecología y Archivología); área básica y área de optativas.</p>	<p><i>Plan de Estudios diseñado por competencias</i></p> <p>Función semántica y sintáctica: Adjetivo</p> <p>Función pragmática: Relacional</p> <p>Categoría epistemológica: + Actuación</p>	<p>Normativa institucional y planes de estudio.</p>	<p>Norma institucional curricular → planes de estudio diseñados por competencias</p> <p><i>Preceptiva</i> → <i>Inteligibilidad</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Preceptiva + I</i></p>	<p>La institución (Consejo Directivo Universitario) “norma” (SS<sub>1</sub>) la oferta educativa de sus entidades académicas a través de los preceptos emanados del texto-narrativa (SC) del <i>Modelo de Formación Integral</i>, inteligible cognitivamente (SE) desde la lógica de la orientación <i>por competencias</i>, que aporta el ajuste ergonómico entre el capital cognitivo del actor universitario y los principios de legitimación social (SS<sub>2</sub>) de la institución de educación superior (IES).</p>	MS1		

**META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA** en este ejemplo: la **COMPETENCIA**, expresada como una instrucción práctica (actuación), se califica, relaciona o determina (adjetiva) para prescribir una ejecución de naturaleza operativa, organizada relacionalmente. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.

Tabla 3: PROGRAMA: Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Escuela de Ciencias de la Comunicación/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS			MEDIACIONES (REGISTRO)		
								MS	ME	MC
Nº de la unidad: 48) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber para qué	El nuevo diseño curricular habrá de encontrar en el ejercicio de la Tutoría uno de sus mayores soportes de gestión. El modelo por competencias, la transdisciplinariedad, flexibilidad y transversalidad, componentes sustantivos del plan de estudios, exigen del profesorado su concurso en tareas de conducción y orientación de los alumnos, a fin de que éstos transiten de manera segura e informada a través de la currícula.	<i>El modelo por competencias</i>  Función semántica y sintáctica: Adjetivo  Función pragmática: Relacional  Categoría epistemológica: + Expresión	Modelo por competencias y acción tutorial.	Modelo por competencias → acción tutorial → concreción del modelo  <i>Preceptiva</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Inteligibilidad</i> → <i>Preceptiva</i> + <i>I</i>	La interacción simbólica tutor-tutorado (SC <sub>1</sub> ) define – preceptiva – roles trascendentales (SS) para profesores y alumnos, roles que serán definidos – ajuste ergonómico – en la concreción del modelo educativo por competencias (SE). Una tutoría bien gestionada, vuelve inteligible el flujo de <i>significados</i> maestro-estudiante (SC <sub>2</sub> ) que estructuran esta práctica formativa.					MC1

META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA en este ejemplo: la *COMPETENCIA* se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente. Desde una perspectiva pragmática, la narración califica, relaciona o determina (adjetiva) la *competencia* explicando su sentido. Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (hacer), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber); siendo este último, factor de re-afirmación del poder-ser.



Tabla 4: PROGRAMA: Licenciado en Enfermería (COARA/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
<p><i>Nº de la unidad:</i> 21) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber para qué</p>	<p>Área optativa o adicional. Competencias: Optativa específica: enfermería optativa. Profundiza las competencias y desempeños profesionales: 1 Cuidado de enfermería, 2 Educación para la salud y 3 Administración de enfermería. Optativas generales: Profundiza las competencias y desempeños de la formación universitaria (competencias transversales).</p>	<p>Función semántica y sintáctica: Sustantivo  Función pragmática: Sinónimo (Competencia como Desempeños / SS: Praxis profesional)  Competencias = <i>desempeños</i>  Categoría epistemológica: + Expresión</p>	<p>Las competencias como elementos organizadores del currículum universitario.</p>	<p>Currículo universitario → competencias v competencias  <i>Inteligibilidad</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Preceptiva</i> → <i>Inteligibilidad + I</i></p>	<p>El plan de estudios (curso) (SC<sub>1</sub>) organiza inteligiblemente, vía competencias, el capital cognitivo deseable en el sujeto del aprendizaje (SE), haciendo posible un tipo de planeación de la vida académica institucional (ajuste ergonómico) (SS). El currículum vivido, entonces, dará el principio preceptivo para significar y dar sentido a las interacciones simbólicas de sus actores (SC<sub>2</sub>).</p>			MC2

**META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA** en este ejemplo: la **COMPETENCIA**, a través de variaciones nominales (sinónimos), se presenta como relato interpretativo que da cuenta de la intención de sus representaciones, mediante una organización de naturaleza simbólica. La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.

Tabla 5: PROGRAMA: Médico Estomatólogo (Facultad de Estomatología/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
Nº de la unidad: 2) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber qué	Elaborar un perfil de egreso que contemple definición del profesional, características específicas de desempeño profesional, ámbitos generales y específicos de inserción laboral y perspectivas de desarrollo profesional. También se recomienda que este perfil se diseñe en términos de competencias profesionales que contemplen una integración de habilidades, conocimientos y actitudes en cada uno de ellas.	<i>Competencias profesionales</i>  Función semántica y sintáctica: Adjetivo  Función pragmática: Relacional  Categoría epistemológica: + Representación	Competencias: conocimientos, habilidades y actitudes (capital cognitivo).	Competencias → (saberes ^ destrezas ^ valores) → capital cognitivo  <i>Inteligibilidad</i> → <i>Preceptiva</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Inteligibilidad + I</i>	El capital cognitivo implícito en el perfil de egreso (SE <sub>1</sub> ) dota de inteligibilidad al discurso curricular (SC), mismo que opera como precepto para la inserción laboral del estomatólogo (SS). Así se concreta el ajuste ergonómico entre los desempeños sociales y las competencias cognitivas a ser reproducidas vía el plan de estudios (SE <sub>2</sub> ).		ME2	

**META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA** en este ejemplo: la **COMPETENCIA** se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva, organizada cognitivamente y calificada, relacionada o determinada para adjetivar su función pragmática. Desde un estado inicial (saber) se significa al discurso (poder ser) que normará socialmente la relación, de naturaleza adaptativa, entre los saberes y sus ejecuciones (saber reelaborado).

### 5.3 El diseño de la explotación

La explotación de resultados deriva de dos recursos metodológicos complementarios. Uno proveniente del análisis del discurso y que se realizó en primer término, y otro configurado desde el análisis de contenido, que se llevó a cabo posteriormente. José Luis Piñuel (2002, p.16) organiza y clasifica diferentes estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos, en función de los objetos que se desee analizar y las características de éstos. Utilizamos este trabajo de Piñuel para presentar los dos recursos a que nos hemos referido.

Cuadro 13: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido

Categorías de unidades	Disección de análisis	Disciplina de influencia	Procesamiento o medida	Objetos de estudio (ejemplos)
Unidades lingüístico-proposicionales	Oraciones Proposiciones	Gramatología Filosofía del lenguaje Sociolingüística	Cualitativas (lógicos)	Enunciaciones referidas a contextos en productos singulares de procesos de comunicación
Cada uno de los párrafos seleccionados de los programas educativos; aquellos que contuviesen el concepto <i>competencia(s)</i> .	Enunciados específicos donde se aludiese al término <i>competencia(s)</i> , ya fuese de forma explícita o en referencia indirecta.	Lingüística del texto: deconstrucción de la textualidad de los currícula, para dar cuenta de la estructura organizativa: sintáctica, semántica y pragmática de los planes de estudio analizados.	Praxis hermenéutica: del texto primitivo al texto reelaborado y al meta-texto, con base en los principios epistemológicos del Modelo de la Mediación dialéctica de la Comunicación Social (MDCS).	Los currícula como productos singulares de valor comunicante y comunicable.

Fuente: elaboración propia sobre la Tabla elaborada por José Luis Piñuel (2002).

En esta primera etapa del análisis se trabajó a partir de tres ejercicios analíticos (en forma secuencial), a los que hemos hecho referencia anteriormente y que ahora explicitamos: El primer producto (*análisis del marco muestral*/ver Anexo) consigna la semantización de la *competencia* como unidad léxico-temática, esto es, la atribución de un significado al concepto, con base en su contexto discursivo (párrafo). Interpretado *el sentido* de la unidad léxica (*competencia*) en cada párrafo de cada uno de los programas educativos, ésta se encuadra en el modelo interpretativo del MDCS, considerando los sistemas (ecológico, social y de comunicación), sus variables y constantes de interacción.

El segundo producto (*análisis del objeto formal de estudio/ver Anexo*) introduce el indicador “campo semántico”, con el propósito de que cada ocurrencia del término *competencia(s)* dentro de los textos curriculares, se pueda organizar en redes léxicas o núcleos de significación, y con ello, hacer posible la construcción de categorías donde ubicar las unidades léxico-temáticas. En este mismo ejercicio se ensaya ya la formulación de la *mediación* implícita en cada párrafo: es decir, cuál de las *mediaciones* previstas por el MDCS subyacen en el discurso contenido en cada unidad de análisis (párrafo) en torno a la(s) *competencia(s)*. La mediación se expresa en dos formas: como formulación lógica y como texto (meta-discurso en tanto reelaboración del discurso original encontrado en los currículos). El tercer producto (*análisis-síntesis de programas educativos/ver Anexo*), representa la *explotación de los resultados* obtenidos en los dos primeros ejercicios analíticos (productos). La articulación sintagmática de: *categorías del contexto discursivo* → *unidades de sentido* → *palabras clave* → *campo semántico* → *formulación de la mediación* → *meta/texto de análisis* → *registro de mediaciones*, da como resultado 170 sintagmas (número de párrafos analizados) vertebrados narrativamente a partir del núcleo *competencia(s)* y mediante la matriz epistémica del MDCS.

Cuadro 14: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido (aplicación al objeto de estudio)

Categorías de unidades	Disección de análisis	Disciplina de influencia	Procesamiento o medida	Objetos de estudio (ejemplos)
Unidades léxicas	Términos Palabras	Semántica, Lexicología	Cuantitativo (estadístico)	Campos semánticos
<i>Competencia(s)</i> como unidad léxico-temática.	La unidad léxica ( <i>competencia</i> ) en su contexto (párrafo) y en su campo semántico.	Cada programa educativo, diseccionado por párrafos (aquellos que contienen la unidad temática de nuestro interés), se problematiza como estructura léxica o lingüística. En el marco de la semántica lingüística se procedió a codificar/decodificar la <i>arquitectura gramatical</i> contenida en los currícula.	Análisis frecuenciales y no frecuenciales; distribucionales de tipo estadístico y relacionales; utilización del programa SPSS.	El núcleo léxico-temático ( <i>competencia</i> ) organizado por campos semánticos.

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla anterior

Los parámetros de medición y evaluación de los resultados obtenidos en los ejercicios de análisis, es decir, el plan de explotación de datos, se orientó a partir de este

momento hacia los métodos sugeridos por el análisis de contenido, siguiendo una vez más a José Luis Piñuel (2002, pp.15-16). La estimación cuantitativa supuso análisis tanto frecuenciales como no frecuenciales. Los primeros, para la contabilización del número de ocurrencias o de co-ocurrencias de nuestras categorías y subcategorías. Los segundos, para dar cuenta de la presencia significativa o la notoria ausencia de las categorías y subcategorías.

En el caso de los recuentos frecuenciales se emplearon dos tipos de análisis: el distributivo de tipo estadístico (demuestra que la frecuencia de una categoría es  $\leq$  o  $\geq$  que el promedio de todas las demás), así como el de relaciones, que mide “la co-ocurrencia, siempre a partir de tabulaciones previas frecuenciales del tipo de las tablas de contingencia (...) entre distintos elementos categoriales, estableciendo entonces relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición, exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden” (Piñuel, 2002, p.15).

Con la información contenida en las tablas de *análisis-síntesis* de cada programa educativo (arriba expuestas), se construyó una base de datos utilizando el programa estadístico SPSS. A continuación, para cada currículo y para los cinco en conjunto, se diseñó la tabulación de *Frecuencias Simples de Variables*, según el modelo que se muestra en la página siguiente.

Sobre las nomenclaturas utilizadas en el modelo, diremos que: Las macro-categorías o categorías generales aparecen en números romanos (I, II y III). Las variables se identifican con números ordinales precedidos de una “V” y las sub-variables se especifican con números decimales, también precedidos por la “V”. Lo anterior, sólo con fines de organización y control de la información.

Tabla 6: Modelo para la tabulación de frecuencias simples de variables

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ		
	V2 SABER CÓMO		
	V3 SABER PARA QUÉ		
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	
		V5.5 EXPRESIÓN	
		V5.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1		
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1		
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1		
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1		
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1		
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1		

Posteriormente, a través de estadísticos descriptivos (tablas de contingencia), vía la utilización del SPSS, se efectuaron los cruces bivariantes y trivariantes, organizados así:

- Programa *vs* Contexto *vs* Keyword.Adjetivo.Pragmática
- Programa *vs* Contexto *vs* Keyword.Verbo.Pragmática
- Keyword.Sustantivo.Pragmática *vs* Contexto
- Keyword.Adjetivo.Pragmática *vs* Contexto
- Keyword.Verbo.Pragmática *vs* Contexto
- Keyword.Sustantivo.Pragmática *vs* Mediaciones
- Keyword.Adjetivo.Pragmática *vs* Mediaciones
- Keyword.Verbo.Pragmática *vs* Mediaciones
- Keyword.Sustantivo.Pragmática *vs* Keyword.Sustantivo.Epistemes
- Keyword.Adjetivo.Pragmática *vs* Keyword.Adjetivo.Epistemes
- Keyword.Verbo.Pragmática *vs* Keyword.Verbo.Epistemes

Se buscó la relación existente, en cada programa educativo, entre la categoría del **contexto discursivo** (*saber qué, saber cómo, saber para qué*), que consideramos nuestra variable independiente, y la **palabra clave** (como *sustantivo*, como *adjetivo* o como *verbo*) en su **función pragmática** primero, y luego, en su **categoría epistemológica**. De forma general, considerados todos los currícula analizados, se dilucidó la relación entre el contexto (variable independiente) y las palabras clave en su función pragmática. En tercer lugar se efectuó el análisis de la relación entre las palabras clave con su función pragmática y los **tipos de mediaciones** (MDCS). Finalmente, la relación entre la función pragmática y la categoría epistemológica de las palabras clave (ya fuesen sustantivos, ya adjetivos, ya verbos). Los resultados de los análisis de frecuencias simples y de los cruces de variables se muestran en el siguiente capítulo.





# TERCERA PARTE

## Resultados y conclusiones

---



## Capítulo 6. Análisis de resultados

---

El presente capítulo, en el que se exponen los resultados obtenidos del trabajo empírico, consta de tres partes:

- En la primera se analizan las *frecuencias simples de variables* para cada programa educativo y para los cinco en su conjunto; estas frecuencias simples se presentarán en una Tabla cuyo formato se terminó de explicar en el capítulo anterior y que a continuación se completa ofreciendo *las frecuencias y los porcentajes*, para cada categoría de *variables y subvariables*,
- En la segunda parte los datos se dedican al *discurso de las variables*. Le hemos denominado así porque en dicho epígrafe se da cuenta de los *discursos* en torno a la(s) *competencia(s)* que producen las distintas combinaciones posibles de variables. Cada posible combinación de dos o tres variables se describe por su frecuencia, se ubica en un determinado rango de frecuencias respecto a las demás combinaciones de variables, y se traduce a un *texto* que caracteriza, *discursivamente*, todas aquellas ocurrencias de combinaciones de variables que puedan darse en los currículos analizados. A partir de esos *textos modelo*, de carácter general, se orientarán los juicios y conclusiones en el momento de reconocer las distintas correlaciones de variables encontradas.
- La tercera y última parte muestra el análisis aplicado a los currícula a partir de tablas de contingencia vía la utilización del Programa SPSS. Ahí aparecerán los comentarios en extenso a los cruces bivariados y trivariados, siguiendo el orden que se ha venido aplicando, primero para cada programa educativo y después para el conjunto de los cinco currículos.

## 6.1 De las frecuencias simples

### Programa educativo: Agroecología

Tabla 7: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Agroecología)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	17	42.5
	V2 SABER CÓMO	11	27.5
	V3 SABER PARA QUÉ	12	30
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (27.5%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	2 18.1
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	7 63.6
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	2 18.1
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	3 27.2
		V4.5 EXPRESIÓN	3 27.2
		V4.6 ACTUACIÓN	5 45.4
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (27.5%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	2 18.1
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	8 72.7
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	1 9
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	3 27.2
		V5.5 EXPRESIÓN	3 27.2
		V5.6 ACTUACIÓN	5 45.4
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (45%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	5 25
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	5 25
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	10 50
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	11 61.1
		V6.5 EXPRESIÓN	6 33.3
		V6.6 ACTUACIÓN	1 5.5
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	13	32.5
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	4	10
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	9	22.5
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	2	5
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	8	20
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	4	10

## Comentario

### *De las Categorías del Contexto Discursivo*

La *competencia*, en el contexto discursivo del plan de estudios de la carrera de Agroecología, se presenta fundamentalmente como un *Saber qué*, esto es: un conocimiento de naturaleza proposicional en relación con los objetos, ubicado en el campo educativo con el propósito de aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes. Así, para esta carrera la *competencia* representa, prioritariamente, un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, aquel que contiene y expresa las relaciones entre los sujetos y su entorno.

Si el *qué* es lo básico en este currículo analizado, el *para qué* y el *cómo* de los objetos del aprendizaje comparten niveles de importancia. El *saber para qué*, en tanto categoría de contexto discursivo, destaca apenas por encima de las alusiones a la *competencia* en su forma de *saber cómo*. Al no arrojar diferencias significativas las frecuencias entre estas dos variables, se puede inferir que la licenciatura en Agroecología reconoce en la *competencia* un conocimiento tanto de tipo interpretativo como de tipo procedimental, un *poder ser* a partir del *hacer-saber-hacer*.

A partir de lo anterior se concluye que el texto curricular de este programa educativo universitario, enuncia la *competencia* como un fenómeno de cognición antes que de ejecución de desempeños, o de sentidos y significados en torno a la práctica profesional. Si bien, aunque la orientación cognitiva prevalece, cabe destacar la simultaneidad de énfasis tanto en la praxis como en el discurso alrededor de la *competencia*. No hay evidencias, ciertamente, de integración entre el *saber qué*, el *saber cómo* y el *saber para qué*, pero sí un equilibrio destacable respecto a los dos últimos.

### *De las Palabras Clave*

*Competencia*, *palabra clave* para fines de la presente investigación, funciona semántica y sintácticamente como *verbo* en el discurso curricular del plan de estudios de Agroecología. Cuando no se le alude como un *pensar*, como un *actuar* o un *decir* (funciones verbales), la *competencia* opera a manera de sustantivo o de adjetivo, compartiendo frecuencias casi idénticas estas dos últimas formas.

La verbalización de la *competencia*, variable preponderante en el currículo aquí analizado, cumple una función pragmática que alude a nuestro objeto de estudio (*competencia*) como un acto instrumental, es decir, como una forma de *actuar*. *Competencia* como *decir* o como *pensar* aparece en segundo término, no existiendo diferencias (niveles de frecuencia) entre ambas construcciones. Por otra parte, el énfasis semántico-sintáctico de orden verbal que se le atribuye a la *competencia*, se encuadra epistemológicamente, con diferencia, en la categoría de las *representaciones* (más del 60% de frecuencia), el doble de las ocasiones en que la *competencia* se organiza epistémicamente como *expresión*. *Competencia* como *actuación*, en la carrera de Agroecología, es prácticamente inexistente dentro de las categorías epistemológicas. Cabe apuntar, entonces, que en esta licenciatura la *competencia* se lee como un *verbo* que, pragmáticamente, es sobre todo *actuación* antes que *pensamiento* o *discurso*, pero que epistemológicamente, no alude casi nunca a un conocimiento por *actuación*, pocas veces por *expresión* y sí, en la mayoría de las ocasiones, por *representación*. Así, la *competencia* como acto instrumental no se construye cognitivamente desde la *actuación*.

#### *De los Tipos de Mediaciones*

Por las frecuencias registradas en el estudio de las unidades de análisis (párrafos del texto curricular de la carrera de Ingeniero Agroecólogo), se observan cuatro niveles claros de incidencia respecto a los tipos de mediaciones. La mediación más significativa es la ecológica del tipo 1: SE-SS-SC-SE+1. Significa que, curricularmente, la *competencia* se concibe desde la base cognitiva (conocimientos, destrezas y actitudes), para desde ahí, facultar la adaptación del sujeto (egresado) al entorno (campo laboral) y, posteriormente, legitimar el sentido del *ser* profesional, lo que hará inteligible el plan de estudios en cuestión. En segundo término de importancia aparecen las mediaciones social y comunicativa del tipo 1: hay congruencia, ya que entre el sistema de relaciones sociales y el sistema de interacciones comunicativas, la *competencia* se ajusta preceptivamente, esto es, los desempeños normativizan el significado de la profesión, y éste, a su vez, refuerza la legitimidad de las funciones del Agroecólogo en el campo laboral. Un tercer nivel de incidencia, mucho menos significativo por su frecuencia, es el que se corresponde con las mediaciones ecológica y comunicativa del tipo 2: concepción de la *competencia* desde su inteligibilidad, o sea, desde el ajuste cognitivo entre las representaciones y los discursos que la construyen curricularmente. El último

nivel se circunscribe a la mediación social del tipo 2 (SS-SE-SC-SS+1). De poco impacto por su frecuencia, ciertamente, pero destacable porque refuerza la deducción realizada en el apartado de *palabras clave*. No hay vínculos entre *actuación* y *cognición*, o lo que es lo mismo, no existe un ajuste ergonómico en la organización curricular de la *competencia*: los desempeños no se asocian con los sujetos y objetos de conocimiento (saberes, destrezas, actitudes).

## Programa educativo: Bibliotecología

Tabla 8: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Bibliotecología)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	13	39.3
	V2 SABER CÓMO	14	42.4
	V3 SABER PARA QUÉ	6	18.1
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (17.1%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	3 50
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	3 50
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	1 16.6
		V4.5 EXPRESIÓN	1 16.6
		V4.6 ACTUACIÓN	4 66.6
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (57.1%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	4 20
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	16 80
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	7 35
		V5.5 EXPRESIÓN	6 30
		V5.6 ACTUACIÓN	7 35
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (25.7%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	2 22.2
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	1 11.1
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	6 66.6
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	5 55.5
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	4 44.4
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	10	30.3
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	3	9
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	11	33.3
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	3	9
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	4	12.1
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	2	6



## Comentario

### *De las Categorías del Contexto Discursivo*

En el caso del plan de estudios de la carrera de Bibliotecología, la *competencia*, unidad léxico-temática, reconocida como elemento organizador del discurso curricular, se emplea dentro de un *esquema operativo*. Esto significa que para dicho programa educativo la *competencia* es, ante todo, un *Saber cómo*, un *hacer-saber-hacer*, organizado en un sistema social, que supone un conocimiento de tipo procedimental en relación con las prácticas en el campo profesional-laboral para aprender a hacer desempeños profesionales.

No obstante, la formación de bibliotecólogos privilegia también, en un nivel significativo, el *saber qué* de la *competencia*. Aunque la razón instrumental es el hilo conductor del currículo, convirtiendo las *actuaciones* en la piedra angular del concepto *competencia*, también es observable que los referentes de dichas actuaciones, esto es, los sujetos y objetos del conocimiento, adquieren de manera complementaria similar importancia dentro del contexto discursivo del currículo.

Por el contrario, la *competencia* entendida como un *saber para qué* tiene mínima presencia con respecto a las otras dos alusiones (*saber qué* y *saber cómo*). Esta será una constante: la licenciatura de Bibliotecología no atiende el *saber para qué* contenido en las *competencias*; el conocimiento interpretativo en relación con los lenguajes no es prioritario; el *aprender a significar* es mucho menor en cuanto a importancia respecto al *aprender a aprender*, y sobre todo, al *aprender a hacer*.

### *De las Palabras Clave*

¿Cuál es el lugar de las *competencias* en el discurso curricular del programa de Bibliotecología? Más de la mitad (57%) de las unidades de análisis revisadas nos dicen que la *competencia* (palabra clave) funciona semántica y sintácticamente como *adjetivo*. Y cuando la *competencia* adjetiva o se adjetiva lo hace mediante una función pragmática de naturaleza relacional, o sea, aludiendo a *competencias* profesionales (frecuencia de un 80%). Las *competencias* necesarias o genéricas, propias del adjetivo calificativo, tienen una ocurrencia de sólo el 20%, mientras que las *competencias* múltiples, construidas discursivamente a través de adjetivos determinativos, son

inexistentes. Se concluye que este plan de estudios se orienta, fundamentalmente, a caracterizar el principio de *competencias*, marcando sus atributos, y lo hace, sobre todo, en el contexto del campo profesional donde se escenifican los desempeños del bibliotecólogo. Estas claras diferencias de orden pragmático no se corresponden con la función epistemológica de la *competencia-adjetivo*: en este caso, la función adjetivadora de la palabra clave presenta un evidente equilibrio al postular la *competencia* como *representación* o *actuación* (35%) y como *expresión* (30%). Se destaca, con ello, que epistemológicamente el currículo equilibra, y por ende, reconoce las tres fuentes de conocimiento que informan el concepto *competencia*: la *cognitiva*, la *expresiva* y la *conductual*.

En una cuarta parte (25%) de las unidades de sentido (párrafos) analizadas, la palabra clave (*competencia*) funciona semántica y sintácticamente como *verbo*. *Competencia* como un *actuar*, como acto instrumental, en la gran mayoría de los casos (66%). El acto reflexivo (*competencia* como un *pensar*) tiene mucha menor relevancia, aunque no tan poca como la *competencia* en tanto acto discursivo (como un *decir*). Pragmáticamente, entonces, la *competencia* se verbaliza desde el sentido de la praxis, no desatendiendo su base cognitiva pero sí soslayando el componente expresivo de la *competencia*. Epistemológicamente, en la función pragmática de la *competencia-verbo*, se visualiza un equilibrio entre las funciones de *representación* (55%) y *actuación* (44%), destacando la frecuencia nula de la función expresiva. Así pues, para esta matriz curricular la *competencia* como un *pensar-decir-actuar*, es conocimiento que emana tanto de la actividad cognitiva como de la actuación práctica, pero no de la actividad expresiva.

Sólo en un 17% de los párrafos la palabra clave funciona semántica y sintácticamente como *sustantivo*. Los sinónimos para aludir al principio de *competencia(s)* se refieren a conocimientos-destrezas-actitudes en un 50% y a desempeños en otro 50 %, esto es, a la *competencia* como *capital cognitivo* y como *praxis profesional*. Sinónimos de *expresión/discurso* no se utilizan en ninguno de los casos. Se vuelve a encontrar, aquí, la complementariedad entre el sentido práctico de los desempeños y sus referentes cognitivos; vuelve también a constatarse la ausencia del componente *narrativo/interpretativo* en el discurso curricular sobre *competencias*.

### *De los Tipos de Mediaciones*

Son dos las mediaciones más constantes que se observan: la social y la ecológica del tipo 1. Las frecuencias del resto de las mediaciones registradas no llegan a ser significativas. En el caso de la mediación ecológica (SE-SS-SC-SE+1) existe congruencia con los resultados generales del análisis, pues está claro que para la carrera de bibliotecología, la adaptación del sujeto del aprendizaje a su entorno laboral es el centro neurálgico del principio educativo de *competencias*. Esa adaptación se alcanzaría por un ajuste de naturaleza ergonómica entre el capital cognitivo y el contexto social de los desempeños (ME1). Destaca el hecho de que la mediación social del tipo 2, aquella en la que las relaciones sociales adaptan cognitivamente al sujeto vía ajuste ergonómico, no presente también una frecuencia significativa. Por otra parte, en un primer momento podría resultar contradictorio que la mediación social del tipo 1 (SS-SC-SE-SS+1) sea la que en más ocasiones aparece dentro del plan de estudios. Se ha dicho hasta ahora que el vínculo dialéctico entre praxis y discurso no es constante de este currículo, y por consiguiente el ajuste de preceptiva entre el sistema social y el de comunicación parecería arbitrario. No lo es. Recuérdese que sintáctica y semánticamente la palabra (clave) *competencia* funciona como *adjetivo*, como adjetivo que relaciona las *competencias* con los desempeños en el campo profesional, dando así sentido y significado al programa educativo y al perfil de egreso. Además, desde la perspectiva epistemológica, esas *competencias* en forma de *adjetivos* apelan a un conocimiento producido desde la *expresión*, casi en igual proporción que desde las *representaciones* y las *actuaciones*. Finalmente, el que no se consignen mediaciones comunicativas de ningún tipo, resulta obvio dadas las conclusiones de los párrafos anteriores.

## Programa educativo: Ciencias de la Comunicación

Tabla 9: Frecuencias simples de variables (programa educativo: CC. de la Comunicación)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	20	37
	V2 SABER CÓMO	14	25.9
	V3 SABER PARA QUÉ	20	37
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (9.2%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	1 20
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	3 60
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	1 20
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	2 40
		V4.6 ACTUACIÓN	3 60
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (51.8%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	6 21.4
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	16 57.1
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	6 21.4
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	9 32.1
		V5.5 EXPRESIÓN	9 32.1
		V5.6 ACTUACIÓN	10 35.7
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (38.8%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	8 38
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	7 33.3
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	6 28.5
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	11 52.3
		V6.5 EXPRESIÓN	9 42.8
		V6.6 ACTUACIÓN	1 4.7
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	11	20.3
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	9	16.6
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	7	12.9
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	7	12.9
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	12	22.2
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	8	14.8

## Comentario

### *De las Categorías del Contexto Discursivo*

Según el contexto discursivo del currículo de ciencias de la comunicación, este programa educativo universitario orienta el sentido de la(s) *competencia(s)*, en pleno equilibrio, hacia dos categorías: el *Saber para qué* y el *Saber qué* de la profesión. El *saber cómo* queda en tercer término. En congruencia con la naturaleza de la carrera, la *competencia* se expresa como un *poder ser*, organizado en un sistema de comunicación, que supone un conocimiento de tipo interpretativo en relación con los lenguajes para aprender a significar discursos en el campo cultural. El mismo énfasis se manifiesta al definir la *competencia*, igualmente, como un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, que supone un conocimiento de tipo proposicional en relación con los objetos para aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes en el campo educativo. Es mínima la relevancia de las *competencias* entendidas desde su relación con las prácticas y los desempeños profesionales.

Esta primera aproximación al texto curricular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación nos dice que: formar bajo el modelo de *competencias* representa, simultáneamente, *poder ser* comunicólogo a partir del sentido trascendente del perfil profesional, conociendo (saberes, destrezas y actitudes) los objetos propios de su ámbito de intervención en el campo de la dinámica social de las significaciones, esto es, en el espacio de la cultura.

Se alude, ciertamente, aunque con mucha menor frecuencia, a la *competencia* como un *hacer-saber-hacer*. Los conocimientos procedimentales y su lugar en el campo profesional-laboral, al menos en el discurso que estructura el plan de estudios, no son prioritarios para la formulación del perfil de los futuros comunicadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

### *De las Palabras Clave*

Según su rango de aparición, los usos contextuales lingüísticos y los criterios sintáctico-pragmáticos de la *competencia* como palabra clave del discurso curricular, se manifiesta, esencialmente, como *adjetivo*; en segundo lugar como *verbo* y en pocas ocasiones como *sustantivo*. El propósito, evidente y constante, de problematizar la

intención y el sentido del *ser comunicólogo*, explica la profusión del uso de adjetivos para la palabra clave (*competencia*) a fin de calificar, relacionar o determinar la naturaleza de la profesión, sus funciones, compromisos, contextos y alcances. Los adjetivos se emplean, también, para *relacionar*, mucho más que para *calificar* o *determinar* las *competencias* con los sujetos y objetos de conocimiento propios de este campo científico. Con ello se entiende la preeminencia de la función adjetivadora en consonancia con la categoría del *saber qué* (cognición). Es destacable que la construcción epistemológica de la *competencia*, cuando ésta funciona pragmáticamente en el discurso como *adjetivo-relacional*, se lleva a cabo tanto por la vía de la *actuación*, como de la *representación* y la *expresión* (cuyas frecuencias en los resultados del análisis son casi idénticas). Se concluye así que para esta licenciatura, la *competencia* como *conocimiento* emana de una relación dialéctica entre la *praxis*, la *cognición* y el *discurso*. Vale insistir que esto ocurre ahí donde la *competencia* opera como un *adjetivo* dentro del *relato curricular*.

Cuando la *competencia* no adjetiva o no se adjetiva, asume una función verbal; entonces, se define como un *pensar*, como un *decir* o como un *actuar*. Sin diferencias destacables. Hay aquí también un equilibrio manifiesto para referirse a las *competencias* del comunicador mediante actos reflexivos, discursivos o instrumentales. Pero si, pragmáticamente, la *competencia-verbo* no soslaya ninguna de sus posibles funciones, ocurre que en el terreno epistemológico el resultado es distinto: la *competencia* en tanto *conocimiento* construido emerge de, primero, categorías de *representación*, luego de categorías *expresivas*, y muy poco, de categorías de *actuación*. Es lógico: para este currículo universitario la *competencia* se abstrae no a partir de los desempeños, sino desde los objetos de conocimiento y sus formas expresivas.

Como *sustantivo*, la *competencia* funciona con frecuencia limitada (en sólo un 9% de las unidades de análisis). Pero cuando así ocurre, *competencia* es sinónimo de *praxis* profesional, de desempeño, y no de capital cognitivo o expresión. Epistemológicamente, la *competencia-sustantivo* atiende, mayoritariamente, a la categoría de las *actuaciones*, en segundo lugar a la de la *expresión* y, en ningún caso, a la categoría de las *representaciones*. Consideramos que lo dicho en este párrafo no contradice el diagnóstico que se ha venido presentando respecto a la licenciatura en comunicación. El ámbito de los desempeños no es prioritario en el discurso curricular, y

cuando aparece es como recurso nominal, como sinónimo de *competencia*, únicamente como referencia.

### *De los Tipos de Mediaciones*

La *competencia* como *relación*, para el currículo aquí analizado, tiene como punto de partida el sistema de comunicación (mediación comunicativa del tipo 1: SC-SS-SE-SC+1). El sistema de comunicación, en la espiral dialéctica del MDCS, es el sistema de relaciones entre actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico. A lo largo del plan de estudios se explicita (según las frecuencias registradas en los tipos de mediaciones) el propósito de utilizar el modelo de *competencias* como un esquema de representación, para articular el *relato* del *saber para qué* del comunicólogo y de la profesión de comunicador. Esto se concreta, fundamentalmente, a partir de un ajuste preceptivo entre el sistema de comunicación y el sistema social, es decir: el significado del perfil profesional prescribe, normativiza y legitima la existencia social del licenciado en ciencias de la comunicación. De ahí, legitimado socialmente, el profesionista ha de adaptarse cognitivamente a su entorno y, al hacerlo, reconocerá inteligibles los discursos que le fundamentan como actor universitario. ¿Por qué la mediación comunicativa del tipo 2, esa que parte de un ajuste de inteligibilidad entre los sistemas de comunicación y el ecológico-adaptativo, no posee una mayor frecuencia en los resultados del análisis? Porque en el caso de este plan de estudios, el discurso sobre las *competencias* no tiende a vincularse de manera directa con la dimensión cognitiva de los saberes de la profesión; por el contrario, configura un *relato* sobre los desempeños sociales, sin explicitarlos.

El segundo nivel de frecuencias halladas en el análisis corresponde a las mediaciones ecológicas, de los tipos 1 y 2. En los casos en que la *competencia* como relación parte del interés de vincular al sujeto con el entorno, el texto curricular opta tanto por ajustes de inteligibilidad como ergonómicos: los conocimientos, habilidades y actitudes del profesional de la comunicación hacen inteligible el discurso en el que se plasma el perfil de egreso, a la vez que faculta la adaptación ergonómica del futuro profesionista a sus contextos de desempeño (laborales).

Destacan, particularmente, las bajas frecuencias registradas en las mediaciones sociales de los tipos 1 y 2, pero dan consistencia a la tesis inicial del diagnóstico: la

construcción discursiva de la *competencia* no se concibe en el espacio de su razón instrumental. La dialéctica de la *competencia* como *relación*, según el currículo, en pocas ocasiones se abstrae desde la base de las relaciones sociales, esto es, desde el sistema de relaciones de poder/sumisión entre los agentes sociales. Paradoja: el tono predominantemente crítico y reivindicativo del relato curricular de ciencias de la comunicación, no parece tener anclaje en una exploración profunda de la *dinámica del poder* en que se escenifica el quehacer del comunicador profesional, en tanto mediador y estrategia cultural. Acaso el perfil de egreso, en su carácter de actor alternativo al status quo, se desplaza narrativamente más en terrenos de especulación filosófica que en escenarios reales de disputa de los capitales simbólicos.



## Programa educativo: Enfermería

Tabla 10: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Enfermería)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	7	30.4
	V2 SABER CÓMO	8	34.7
	V3 SABER PARA QUÉ	8	34.7
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (8.6%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	1 50
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	1 50
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	2 100
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (34.7%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	1 12.5
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	6 75
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	1 12.5
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	2 25
		V5.5 EXPRESIÓN	2 25
		V5.6 ACTUACIÓN	4 50
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBO (56.5%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	3 20
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	6 40
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	6 40
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	5 38.4
		V6.5 EXPRESIÓN	4 30.7
		V6.6 ACTUACIÓN	4 30.7
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	4	17.3
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	3	13
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	5	21.7
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	3	13
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	3	13
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	5	21.7

## Comentario

### *De las Categorías del Contexto Discursivo*

El modelo educativo de *competencias* aplicado en la Licenciatura en Enfermería para el diseño de su plan de estudios, da como resultado un currículo universitario notablemente equilibrado. Para este programa, la *competencia* es tanto un *Saber cómo*, un *Saber para qué* y un *Saber qué*. No hay diferencias en el rango de frecuencias entre estas tres categorías del contexto discursivo; si acaso, los conocimientos proposicionales en relación con los objetos (el *saber qué*), se colocan en un tercer lugar según su nivel de incidencia, sin que llegue a disminuir significativamente la ocurrencia de casos en los que la(s) *competencia(s)* son concebidas desde el sistema ecológico (*saber-hacer-saber*). Esta ligera preeminencia del “aprender a significar discursos” y del “aprender a efectuar desempeños” sobre el objetivo de “aprender a aprender conocimientos”, será una constante que aparecerá a lo largo del presente análisis.

Así pues, *prácticas, lenguajes y objetos* se complementan dialécticamente, dentro del texto curricular, organizando el programa educativo desde el principio de *competencias* como estrategia didáctico-pedagógica.

### *De las Palabras Clave*

La *competencia*, palabra clave del *relato* curricular, funciona semántica y sintácticamente en este plan de estudios, sobre todo como *verbo*. Más que tratarse de una ruptura del equilibrio, tal circunstancia revela un asunto de prioridades: para la carrera de enfermería la *competencia* ha de expresarse, primero y significativamente, como un *pensar/decir/actuar*; en segundo término servirá para adjetivar, y al hacerlo, caracterizar los desempeños profesionales; y sólo de manera complementaria, se recurrirá a sinónimos de *competencia* para expandir su campo semántico.

La *competencia* es, entonces, acción; dinámica cognitiva, discursiva y práctica cuyos atributos se definen en el contexto social de los desempeños profesionales; no se considera necesario renombrar dichos desempeños más allá de su condición esencial de *conocimientos, habilidades y actitudes*.

En cuanto a la pragmática verbal de la *competencia* como palabra clave del discurso curricular, ésta se expresa, por partes iguales, como un *decir* y un *actuar*, esto es, como actos tanto discursivos como instrumentales. La *competencia* como un *pensar*, como un acto reflexivo, no posee la relevancia de las dos primeras alusiones. Ello refuerza la convicción de que si un espectro de la configuración dialéctica del plan de estudios se soslaya, aunque sólo sea ligeramente, es el que corresponde al nivel cognitivo, propio del sistema ecológico-adaptativo. Por otra parte, la verbalización de las *competencias* se categoriza epistemológicamente desde una casi perfecta igualdad de frecuencias entre la *representación*, la *expresión* y la *actuación*: otra vez el equilibrio.

Si es el caso de que la *competencia* funcione semántica y sintácticamente como *adjetivo*, lo hará bajo el principio pragmático de relacionar las *competencias* con los desempeños profesionales, vía su caracterización o definición de atributos. Epistemológicamente, la *competencia* como conocimiento se construye desde el nivel de las *actuaciones* en el 50% de las unidades de análisis; el otro 50% de las frecuencias se divide a partes iguales entre *expresiones* y *representaciones*.

Aunque no relevante por su incidencia, la función sustantiva de la *palabra clave*, es decir, considerando los sinónimos en los párrafos del documento curricular, las referencias se decantan el mismo número de veces hacia *desempeños* o *expresiones* (praxis profesional, o discurso); nunca hacia el *capital cognitivo*. Otro indicador de que los sistemas social y de comunicación, destacan en la construcción discursiva curricular por encima del sistema ecológico.

#### *De los Tipos de Mediaciones*

Todas las mediaciones posibles prescritas por el MDCS para *leer*, en este caso la *competencia* como *relación*, aparecen en el presente plan de estudios, con el equilibrio repetidamente anunciado: congruencia discursiva y de propósitos formativos. Sin embargo, destaca la frecuencia superior de las mediaciones sociales (tipo 1) y de comunicación (tipo 2). Con diferencia mínima, pero al fin diferencia, aparece lógicamente, según lo analizado hasta ahora, la mediación de base ecológica.

La *competencia* se abstrae entonces desde las relaciones sociales y desde los intercambios simbólicos. En el primer caso (SS-SC-SE-SS+1), mediante un ajuste de

*preceptiva*: las relaciones de poder/sumisión ente los agentes sociales normativizan, legitiman y prescriben aquellas relaciones que se suscitan entre los actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico. En el segundo caso (SC-SE-SS-SC+1), intención, interpretación y sentido de la profesión son preceptos que dotan de inteligibilidad a los sujetos y a los objetos de conocimiento propios de la disciplina (Enfermería).

Abstraída la *competencia* desde el sistema ecológico (el de las relaciones entre sujetos y entorno), ésta se resuelve en la forma de un ajuste ergonómico entre el capital cognitivo de los sujetos del aprendizaje y los espacios sociales del desempeño profesional. Como un argumento más para reiterar el equilibrio discursivo de la matriz curricular de esta carrera de Enfermería, destacamos el hecho de que las mediaciones ecológica, social y de comunicación, respectivamente de los tipos 2, 2 y 1, arrojan idénticas frecuencias en los registros de análisis.

## Programa educativo: Estomatología

Tabla 11: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Estomatología)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	11	55
	V2 SABER CÓMO	6	30
	V3 SABER PARA QUÉ	3	15
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (15%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	1 33.3
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	2 66.6
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	2 66.6
		V4.5 EXPRESIÓN	1 33.3
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (50%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	2 20
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	7 70
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	1 10
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	4 40
		V5.5 EXPRESIÓN	2 20
		V5.6 ACTUACIÓN	4 40
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (35%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	3 42.8
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	1 14.2
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	3 42.8
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	5 71.4
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	2 28.5
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	5	25
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	6	30
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	3	15
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	3	15
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	3	15
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	0	0

## Comentario

*Consideración preliminar.-* El documento curricular de la carrera de Médico Estomatólogo es, dentro del grupo de los currícula analizados en la presente investigación, el que menor número de unidades de análisis proporcionó: en sólo 20 párrafos del texto (plan de estudios) se alude a la unidad léxico-temática *competencia/s*. Esto ha de tomarse en cuenta pues condiciona el análisis: las diferencias en términos de frecuencias y sus porcentajes son, en general, irrelevantes, cuando esas diferencias son inferiores al 50 por ciento. Por lo tanto las conclusiones que aparecen en esta sección, se constriñen a aquellos resultados marcadamente notables por su superioridad en el registro de frecuencias.

### *De las Categorías del Contexto Discursivo*

La *competencia*, según la propuesta educativa de la Facultad de Estomatología, orientada desde el modelo de *competencias*, es fundamentalmente un *Saber qué*: un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, que supone un conocimiento de tipo proposicional en relación con los objetos, para “aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes” en el campo educativo. Esta acepción es el doble de importante (por su frecuencia) que aquella que ubica a la *competencia* en tanto *Saber cómo*: ese *hacer-saber-hacer*, organizado en un sistema social, que supone un conocimiento de tipo procedimental en relación con las prácticas para “aprender a hacer desempeños profesionales” en el campo profesional-laboral. Mínima, casi inexistente, es la apuesta curricular por una *competencia* entendida desde el sistema de comunicación (MDCS): el *Saber para qué* del profesionista y de la profesión; el *Saber para qué* de los objetos de conocimiento y de las funciones sociales; el *Saber para qué* de la intención y la interpretación del *poder ser estomatólogo*.

Este sesgo hacia el nivel cognitivo (sistema ecológico-adaptativo en el MDCS) de la profesión, constatado en la revisión de las categorías del contexto discursivo del currículo, será una constante del análisis en su conjunto. El perfil de egreso de la carrera de médico estomatólogo se diseñó desde un esquema eminentemente reflexivo, así como dentro del campo propio de la educación (la institucionalidad escolar). De esas plataformas, este perfil universitario desemboca – ya dentro de un esquema operativo – en el campo socio-profesional-laboral, como es el del lugar de los desempeños.

Insistimos: la(s) *competencia(s)* no se problematizan desde esquemas de representación ni se sitúan discursivamente en el campo cultural (el de la dinámica social de las significaciones).

#### *De las Palabras Clave*

En la mitad de los párrafos del plan de estudios, la *competencia*, como *palabra clave*, funciona semántica y sintácticamente como *adjetivo*, el cual opera pragmáticamente en un nivel relacional, y por ende, caracteriza y define atributos a *competencias* de naturaleza profesional, es decir, propias y específicas de la disciplina. Las categorías epistemológicas desde las que la *competencia* deviene conocimiento, son las de la *representación* y la *actuación* (cognición y praxis); muy en tercer término se le construye desde la *expresión*. Vuelve a aparecer una constante: el sistema de comunicación (ámbito de los lenguajes para aprender a significar discursos) no es fuente de organización del texto curricular de la carrera de Estomatología.

De las veinte unidades de análisis, siete de ellas postulan la *competencia* (sintáctica y semánticamente) como *verbo*, esto es, como un *pensar/decir/actuar*. Como un *decir* (acto discursivo) en muy contadas ocasiones. En su mayoría – otra vez la constante – la *competencia* o es un *pensar* o es un *actuar*: reflexividad sobre los objetos de conocimiento o instrumentalidad de los desempeños profesionales. Aquí, la *competencia-acción* (función verbal) se problematiza epistemológicamente desde el ámbito de las *representaciones* (más del 70% de frecuencias), desde las *actuaciones* (menos del 30%) y nunca, en ningún caso, desde la *expresión* como categoría epistemológica (el recurrente desplazamiento del sistema comunicativo).

Las tres unidades de análisis en las que la *competencia* funciona sintáctica y semánticamente como *sustantivo*, no aportan mayor significación a los resultados. Sin embargo, cabe mencionar que los sinónimos de *competencia* utilizados se vinculan, sobre todo, a desempeños propios de la praxis profesional; algunos al capital cognitivo (conocimientos, destrezas y actitudes); ninguno a la *competencia* como expresión (discurso).

### *De los Tipos de Mediaciones*

El análisis de las mediaciones implícitas en el discurso del presente plan de estudios, refuerza la lógica interna del documento según lo descrito hasta ahora: las mediaciones ecológicas de los tipos 1 y 2 alcanzan una frecuencia del 55%. La *competencia* se razona desde el sistema propio de las relaciones entre sujeto y entorno, vía la adaptación del capital cognitivo a los contextos sociales de la práctica profesional. Los objetos de conocimiento (saberes, destrezas y actitudes) hacen inteligible el currículo (SE-SC-SS-SE+1) y facultan el acomodo ergonómico de los sujetos del aprendizaje a los espacios sociales de su praxis profesional (SE-SS-SC-SE+1).

Las mediaciones sociales – la *competencia* abstraída desde las relaciones en el contexto social – alcanzan una frecuencia del 30%. Los desempeños como preceptos de sentido (SS-SC-SE-SS+1) y como adaptación del capital cognitivo (SS-SE-SC-SS+1).

La mediación comunicativa, como se destacó desde el inicio del análisis, es asignatura pendiente en el currículo de Estomatología. Su mínima aparición obedece a la imprescindible referencia de un discurso (curricular) que contribuya a normativizar y legitimar la función social del futuro profesionalista.



## Concentrado de los cinco programas educativos

Tabla 12: Frecuencias simples de variables (concentrado de los cinco programas educativos)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	68	40
	V2 SABER CÓMO	53	31.1
	V3 SABER PARA QUÉ	49	28.8
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (15.8%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	7 25.9
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	16 59.2
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	4 14.8
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	6 22.2
		V4.5 EXPRESIÓN	9 33.3
		V4.6 ACTUACIÓN	12 44.4
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (45.2%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	15 19.4
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	53 68.8
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	9 11.6
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	25 32.4
		V5.5 EXPRESIÓN	22 28.5
		V5.6 ACTUACIÓN	30 38.9
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (38.8%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	20 28.9
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	19 27.5
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	30 43.4
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	37 55.2
		V6.5 EXPRESIÓN	18 26.8
		V6.6 ACTUACIÓN	12 17.9
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	43	25.2
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	25	14.7
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	35	20.5
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	18	10.5
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	30	17.6
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	19	11.1

## Comentario

### *De las Categorías del Contexto Discursivo*

En el discurso curricular de los programas de licenciatura analizados, pertenecientes a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, las *competencias* se describen, principalmente, como un SABER QUÉ, esto es: la *competencia* como un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, que supone un conocimiento de tipo proposicional en relación con los objetos para “aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes” en el campo educativo. Otras dos acepciones, las del SABER CÓMO y el SABER PARA QUÉ, concurren equilibradamente en el texto de los planes de estudio, teniendo una mínima superioridad la alusión a la *competencia* en tanto *saber cómo*: un *hacer-saber-hacer*, organizado en un sistema social, que supone un conocimiento del tipo procedimental en relación con las prácticas para “aprender a hacer desempeños profesionales” en el campo profesional-laboral. La *competencia* en tanto *saber para qué* es, entonces, la construcción discursiva minoritaria: el *poder ser*, organizado en un sistema de comunicación, que supone un conocimiento de tipo interpretativo en relación con los lenguajes para “aprender a significar discursos” en el campo cultural.

Con lo anterior, se evidencia que el discurso sobre *competencias* en los currícula estudiados se contextualiza en el propio ecosistema universitario; de él surge y en él se nutre y se reproduce la idea de *competencia* como noción y como núcleo organizador de un tipo específico de práctica educativa. Desde el *saber*, como constructo primordial, el discurso se emplaza en el ámbito de los desempeños, situando las *competencias* como destrezas operativas cuyos destinadores y destinatarios son, simultáneamente, los campos laboral y profesional. La cultura, espacio de creación e intercambio simbólico, escenario de representación y significación de lenguajes, es el contexto al que menor importancia se le otorga dentro del discurso curricular en torno a las *competencias*.

Saber el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de los objetos del aprendizaje se prescribe en los currícula a través de una arquitectura discursiva lineal: primero la cognición, luego la ejecución, después el significado de lo pensado y de lo hecho. No existen evidencias de un enfoque orientado a la articulación dialéctica de esos tres *momentos* de la

*competencia: teoría-praxis-sentido*. El análisis, entonces, de las categorías del contexto discursivo, nos lleva a inferir la ausencia de un propósito integrador en el enfoque educativo de *competencias*.

#### *De las Palabras Clave*

Analizada la *competencia* como unidad léxico-temática para identificar su función semántica y sintáctica (como *sustantivo*, como *adjetivo*, y como *verbo*) en los currícula examinados, se observa la preeminencia de utilizar el término *competencia* para *calificar, relacionar o determinar* desempeños. Así, la función pragmática más consistente y de mayor presencia en los planes de estudio es la de *adjetivo*, esto es, la caracterización, por atributos, de la *competencia*. Con menor relevancia pero no poca insistencia se recurre en los textos a verbalizar la *competencia* identificándola como un modo de *pensar y/o actuar y/o decir*. *Competencia* como acción, expresión dinámica, acto. Si entre la adjetivación y la verbalización, como funciones pragmáticas de la unidad léxico-temática, no existe una diferencia destacable en términos de frecuencias alusivas, esto sí que ocurre, y con amplísimo margen, en el número de unidades de sentido (párrafos) en los que la *competencia* se *sustantiva* para nombrarla. El término, entonces, a lo largo del discurso curricular, no se *personifica*, no se le concreta como *actor y personaje* del proceso educativo.

La *competencia*, en los documentos de los planes de estudio, es *la competencia*, no tiene otro nombre. Ciertamente calificada, relacionada, explicitada, especificada; recurrentemente orientada hacia movimientos reflexivos, instrumentales, discursivos; pero escasamente re-semantizada, re-nombrada por significantes distintos, imaginada desde y en discursos alternativos. Los otros nombres de la *competencia* son los que dicta el sentido común; no hay aportes señalables en el discurso universitario de una *retórica competencial emergente*.

La función semántica y sintáctica de la palabra clave *competencia* que prevalece en el conjunto de los currícula analizados, hemos dicho, es la propia del *adjetivo*. Y como adjetivo, la *competencia* funciona pragmáticamente para *relacionar* desempeños con los contextos sociales de ejecución de la disciplina, es decir, para caracterizar y otorgar atributos a las llamadas *competencias* profesionales o específicas de una carrera universitaria en particular. Las *competencias* necesarias o genéricas, producto de la

función pragmática adjetivadora orientada a *calificar*, no son una constante ni ocupan un lugar significativo en el currículo. Con mucha menor incidencia aun, aparecen las *competencias* múltiples, aquellas que resultan de la *determinación* como función pragmática de la *competencia-adjetivo*. Con evidente congruencia, el recurso epistemológico empleado en los planes de estudio para construir cognitivamente la *competencia*, es precisamente el de la *actuación* (la praxis). *Competencias* por *representación* y *expresión* aparecen equilibradas en sus frecuencias.

Cuando la *competencia* deja de ser referencia de atributos, su función semántica y sintáctica corresponde al *verbo*, función que, pragmáticamente, se expresa mayoritariamente en la forma de un *actuar*, esto es, la *competencia* como acto instrumental. *Competencia* como *pensar* o como *decir* aparece en frecuencias casi idénticas, marcando un claro equilibrio en los casos en que la *competencia* se expresa en términos de acción cognitiva o discursiva. Aquí destaca el nivel epistemológico: en él, y partiendo de la pragmática verbal, la *competencia* se resuelve, primero y por un amplio margen, desde las *representaciones*; en segundo lugar, desde las *expresiones*; y finalmente, a partir de *actuaciones*. De este modo, si pragmáticamente la *competencia-verbo* es desempeño, epistemológicamente no se organiza desde las actuaciones. Se infiere que, siendo la dimensión instrumental el referente básico de la noción de *competencia*, no hay un trabajo sistematizado de abstracción (epistemológico) de los campos profesional y laboral cuando la *competencia* se expresa en términos de acción.

La *competencia* como *sustantivo*, o sea, expuesta mediante el uso de sinónimos, apenas alcanza una baja frecuencia dentro del análisis general de los currícula: un poco más del 15 por ciento. En los casos donde, pragmáticamente, la *competencia* se sustantiva, los sinónimos se vinculan a la praxis profesional, con la intención de resemantizar la *competencia* como *desempeños*. Esto ocurre en el 60% de las unidades (párrafos) que cumplen con la condición de presentar la palabra clave como sustantivo. La *competencia* como *capital cognitivo* (conocimientos, destrezas, actitudes) ocupa un segundo nivel de importancia o incidencia; la *competencia* como *expresión* (discurso) es la forma menos relevante del uso de sinónimos. Epistemológicamente, la *competencia-sustantivo* se construye desde el nivel de las *actuaciones*, coincidiendo con la tendencia marcada en los casos de la *competencia-adjetivo*. *Expresión* y *representación* como categorías epistemológicas vuelven a mostrarse aquí equilibradas.

### *De los Tipos de Mediaciones*

A partir de las cifras registradas para las *unidades de sentido*, es posible identificar tres rangos de frecuencia claramente distinguibles en los tipos de mediaciones. El primer rango, por aparecer un mayor número de veces en los textos curriculares, está formado por dos tipos de mediaciones: ME1 y MS1. El segundo rango lo constituyen las mediaciones del tipo MC1 y ME2, mientras que el tercero se centra en los tipos MC2 y MS2. Entre una y otra mediación, dentro de cada rango, no se percibe diferencia significativa en su frecuencia, pero entre un rango y otro, las diferencias son considerables, lo que permite entonces utilizar el criterio de rangos aquí expuesto.

Con ello, cabe señalar que en el discurso curricular de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la(s) *competencia(s)*, abstraídas para su análisis como fenómenos, procesos o relaciones mediacionales según el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), parten en la mayoría de los casos de un estado inicial correspondiente al Sistema Ecológico-Adaptativo (SE) Tipo 1, o bien, al Sistema Social (SS) Tipo 1. En el primer caso, el capital cognitivo acumulado de los sujetos-actores del proceso enseñanza-aprendizaje se ajusta (*ergonomía*) a desempeños específicos en el contexto social/laboral/profesional; de ahí, la ejecución de la *competencia* normativiza y regula (*preceptiva*) el *sentido del ser* del ejercicio profesional. El significado de la práctica hace inteligibles los saberes que le subyacen (*inteligibilidad*), realimentando, entonces, el acervo cognitivo del que originalmente surge la *competencia*: SE-SS-SC-SE+1. En el segundo caso, los desempeños concretos en los campos laboral y profesional prescriben (*preceptiva*) el discurso universitario sobre *competencias*. Entonces, del texto curricular se entiende (*inteligibilidad*) el conjunto de saberes que han de solventar cognitivamente los desempeños, a partir de lo cual, el *saber qué* y el *saber cómo* se ajustan y adaptan (*ergonomía*) en el contexto social del desempeño de la profesión, punto de partida de esta orientación competencial: SS-SC-SE-SS+1.

En un segundo nivel de incidencia (segundo rango de frecuencia), el estado inicial de la *competencia* analizada dialécticamente se sitúa en el Sistema de Comunicación (SC) Tipo 1 o en el Sistema Ecológico (SE) Tipo 2. En este caso se parte del SC cuando la *competencia* es discurso que organiza, porque los nombra, las prácticas o desempeños (*preceptiva*); nombrados éstos, su ejecución permite el ajuste de

la praxis y su fundamento cognitivo (*ergonomía*), el cual, aporta *inteligibilidad* al discurso original para, así, reproducir la *narrativa curricular* sobre *competencias*: SC-SS-SE-SC+1. Partir del SE del Tipo 2 significa que del capital cognitivo emerge la potestad de ser (*inteligibilidad*) a partir de la escenificación social (*preceptiva*) de las *competencias*, cuya praxis se adecua (*ergonómicamente*) al sistema cognitivo inicial: SE-SC-SS-SE+1.

El tercer rango de frecuencia de las *mediaciones tipo*, es decir, los modelos de mediaciones que en menor grado se detectan a partir del análisis de los currícula de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, son aquellos que cumplen con la denominación MC2 y MS2, en este orden. La *competencia*, elaborada teóricamente como proceso dialéctico, parte aquí de un estado inicial propio del Sistema de Comunicación (SC) si su *saber para qué* es quien significa y da sentido (*inteligibilidad*) al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (saberes) que la *competencia* supone. Dichos saberes *significados* devienen desempeños (*ergonomía*) dentro de la espiral dialéctica, y los desempeños, a su vez, legitiman (*preceptiva*) el valor potestativo y desiderativo del *ser profesional*: SC-SE-SS-SC+1. El tipo de mediación con menor ocurrencia en los textos de los planes de estudio analizados, es la que parte de un estado inicial centrado en el Sistema Social (SS), es decir en el *saber cómo* de la(s) *competencia(s)*, para desde ahí ajustar la praxis a la teoría *ergonómicamente*; el sistema cognitivo, a continuación, codifica (*inteligibilidad*) el significado de la *competencia* como teoría ↔ praxis, cuyo sentido re-organiza (*preceptiva*) la dimensión operativa de la que parte este tipo de mediación: SS-SE-SC-SS+1.

## 6.2 El discurso de las variables

A continuación se exponen las frecuencias registradas para diferentes tipologías en la combinación entre variables. Para facilitar su lectura e interpretación, primero reproducimos una tabla con el significado de cada tipología: *Modelo para el Registro de las Frecuencias de Variables*. En este modelo se hallan organizados, por columnas, los siguientes elementos: *categorías de variables*, *variables*, *subvariables*, *frecuencias* y *porcentajes*. El orden de las tablas que siguen luego es:

- Tabla (14) para las combinaciones de las tres categorías generales de variables que se han definido, y siguiendo el orden descendente de las frecuencias:
  - Contexto discursivo
  - Palabras clave
  - Tipos de mediaciones
- Tabla (15) para las combinaciones de las tres categorías de variables clasificadas por rangos.
- Tabla (16) con el discurso que se corresponde a cada tipología establecida para las combinaciones de las tres categorías de variables.
- Tabla (17) de frecuencias para las combinaciones de dos tipos de variables, las correspondientes a la categoría de variables I (contexto discursivo) y a la categoría de variables II (palabras clave).
- Tabla (18) de frecuencias para las combinaciones de dos tipos de variables, las correspondientes a la categoría de variables I (contexto discursivo) y a la categoría de variables III (tipos de mediaciones).
- Tabla (19) de frecuencias para las combinaciones de dos tipos de variables, las correspondientes a la categoría de variables II (palabras clave) y a la categoría de variables III (tipos de mediaciones).

Tabla 13: Modelo para el registro de las frecuencias de variables

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ		
	V2 SABER CÓMO		
	V3 SABER PARA QUÉ		
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	
		V5.5 EXPRESIÓN	
		V5.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1		
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1		
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1		
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1		
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1		
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1		



## Combinaciones entre las tres categorías de variables: contexto discursivo, palabras clave y tipos de mediaciones

Tabla 14: Tipologías registradas de las 3 variables anteriores y sus frecuencias

Denominación Variable Tipo	Combinaciones de Variables	Frecuencias (orden descendente)
A	Saber qué^Verbo^ME1 V1^V6^V7	24
B	Saber cómo^Adjetivo^MS1 V2^V5^V9	16
C	Saber qué^Adjetivo^ME1 V1^V5^V7	15
D	Saber qué^Verbo^ME2 V1^V6^V8	13
E	Saber cómo^Adjetivo^MS2 V2^V5^V10	13
F	Saber para qué^Adjetivo^MC1 V3^V5^V11	12
G	Saber para qué^Verbo^MC1 V3^V6^V11	12
H	Saber qué^Adjetivo^ME2 V1^V5^V8	10
I	Saber cómo^Verbo^MS1 V2^V6^V9	10
J	Saber cómo^Sustantivo^MS1 V2^V4^V9	9
K	Saber para qué^Adjetivo^MC2 V3^V5^V12	9
L	Saber para qué^Verbo^MC2 V3^V6^V12	7
M	Saber para qué^Sustantivo^MC1 V3^V4^V11	6
N	Saber qué^Sustantivo^ME1 V1^V4^V7	4
O	Saber cómo^Sustantivo^MS2 V2^V4^V10	3
P	Saber para qué^Sustantivo^MC2 V3^V4^V12	3
Q	Saber qué^Sustantivo^ME2 V1^V4^V8	2
R	Saber cómo^Verbo^MS2 V2^V6^V10	2
Total de unidades de análisis		170

Tabla 15: Rangos de frecuencia de las tipologías anteriores

Denominación Variable Tipo	Combinaciones de Variables	Rangos de Frecuencia
A	Saber qué^Verbo^ME1 V1^V6^V7 Frecuencia (%) 14.1	1er. Rango
B	Saber cómo^Adjetivo^MS1 V2^V5^V9 Frecuencia (%) 9.4	2º. Rango
C	Saber qué^Adjetivo^ME1 V1^V5^V7 Frecuencia (%) 8.9	
D	Saber qué^Verbo^ME2 V1^V6^V8 Frecuencia (%) 7.6	3er. Rango
E	Saber cómo^Adjetivo^MS2 V2^V5^V10 Frecuencia (%) 7.6	
F	Saber para qué^Adjetivo^MC1 V3^V5^V11 Frecuencia (%) 7.05	
G	Saber para qué^Verbo^MC1 V3^V6^V11 Frecuencia (%) 7.05	
H	Saber qué^Adjetivo^ME2 V1^V5^V8 Frecuencia (%) 5.8	4º. Rango
I	Saber cómo^Verbo^MS1 V2^V6^V9 Frecuencia (%) 5.8	
J	Saber cómo^Sustantivo^MS1 V2^V4^V9 Frecuencia (%) 5.2	
K	Saber para qué^Adjetivo^MC2 V3^V5^V12 Frecuencia (%) 5.2	
L	Saber para qué^Verbo^MC2 V3^V6^V12 Frecuencia (%) 4.1	5º. Rango
M	Saber para qué^Sustantivo^MC1 V3^V4^V11 Frecuencia (%) 3.5	
N	Saber qué^Sustantivo^ME1 V1^V4^V7 Frecuencia (%) 2.3	
O	Saber cómo^Sustantivo^MS2 V2^V4^V10 Frecuencia (%) 1.7	6º. Rango
P	Saber para qué^Sustantivo^MC2 V3^V4^V12 Frecuencia (%) 1.7	
Q	Saber qué^Sustantivo^ME2 V1^V4^V8 Frecuencia (%) 1.1	
R	Saber cómo^Verbo^MS2 V2^V6^V10 Frecuencia (%) 1.1	

Tabla 16: Organización discursiva de las tipologías anteriores  
(El discurso de las tipologías)

Denominación Variable Tipo	Combinaciones de Variables	Discurso
A	Saber qué^Verbo^ME1 V1^V6^V7 Frecuencia (%) 14.1	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva (pensar), organizada cognitivamente. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), la cual da sentido al saber inicial.
B	Saber cómo^Adjetivo^MS1 V2^V5^V9 Frecuencia (%) 9.4	LA COMPETENCIA, expresada como una instrucción práctica (actuación), se califica, relaciona o determina (adjetiva) para prescribir una ejecución de naturaleza operativa, organizada relacionadamente. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.
C	Saber qué^Adjetivo^ME1 V1^V5^V7 Frecuencia (%) 8.9	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva, organizada cognitivamente y calificada, relacionada o determinada para adjetivar su función pragmática. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), misma que da sentido al saber inicial.
D	Saber qué^Verbo^ME2 V1^V6^V8 Frecuencia (%) 7.6	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva (pensar), organizada cognitivamente. Desde un estado inicial (saber) se significa al discurso (poder ser) que normativizará socialmente la relación, de naturaleza adaptativa, entre los saberes y sus ejecuciones (saber reelaborado).
E	Saber cómo^Adjetivo^MS2 V2^V5^V10 Frecuencia (%) 7.6	LA COMPETENCIA, expresada como una instrucción práctica (actuación), se califica, relaciona o determina (adjetiva) para prescribir una ejecución de naturaleza operativa, organizada relacionadamente. A partir de un estado inicial (hacer), la actuación se adapta cognitivamente al entorno donde se escenifica (saber), dotando así de sentido la praxis (poder ser) y, por ende, redefiniendo la ejecución original.
F	Saber para qué^Adjetivo^MC1 V3^V5^V11 Frecuencia (%) 7.05	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente. Desde una perspectiva pragmática, la narración califica, relaciona o determina (adjetiva) la competencia explicitando su sentido. Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (hacer), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber); este último, factor de re-afirmación del poder-ser.
G	Saber para qué^Verbo^MC1 V3^V6^V11 Frecuencia (%) 7.05	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente como acto discursivo (la competencia como un <i>decir</i> ). Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) ( <i>hacer</i> ), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber), como re-afirmación del poder-ser.
H	Saber qué^Adjetivo^ME2 V1^V5^V8 Frecuencia (%) 5.8	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva, organizada cognitivamente y calificada, relacionada o determinada para adjetivar su función pragmática. Desde un estado inicial (saber) se significa al discurso (poder ser) que normativizará socialmente la relación, de naturaleza adaptativa, entre los saberes y sus ejecuciones (saber reelaborado).
I	Saber cómo^Verbo^MS1 V2^V6^V9 Frecuencia (%) 5.8	LA COMPETENCIA se expresa como una instrucción práctica: la ejecución de un acto instrumental de naturaleza operativa. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.

## Competencias y destrezas comunicativas en la planificación docente de la formación universitaria

J	Saber cómo^Sustantivo^MS1 V2^V4^V9 Frecuencia (%) 5.2	LA COMPETENCIA, en tanto instrucción práctica, se denomina a través de sinónimos del término para referirse a tipos específicos de actos instrumentales. El o los nombre(s) empleado(s), en todos los casos, aluden a ejecuciones de naturaleza operativa. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.
K	Saber para qué^Adjetivo^MC2 V3^V5^V12 Frecuencia (%) 5.2	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente. Desde una perspectiva pragmática, la narración califica, relaciona o determina (adjetiva) la competencia explicitando su sentido. La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.
L	Saber para qué^Verbo^MC2 V3^V6^V12	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente como acto discursivo ( <i>la competencia</i> como un <i>decir</i> ). La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.
M	Saber para qué^Sustantivo^MC1 V3^V4^V11 Frecuencia (%) 3.5	LA COMPETENCIA, a través de variaciones nominales (sinónimos), se presenta como relato interpretativo que da cuenta de la intención de sus representaciones, mediante una organización de naturaleza simbólica. Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (hacer), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber); este último, factor de re-afirmación del poder-ser.
N	Saber qué^Sustantivo^ME1 V1^V4^V7 Frecuencia (%) 2.3	LA COMPETENCIA (actividad reflexiva), mediante el uso de denominadores, se sustantiva como una representación de orden teórico, organizada desde bases cognitivas. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), misma que da sentido al saber inicial.
O	Saber cómo^Sustantivo^MS2 V2^V4^V10 Frecuencia (%) 1.7	LA COMPETENCIA, en tanto instrucción práctica, se denomina a través de sinónimos del término para referirse a tipos específicos de actos instrumentales. El o los nombre(s) empleado(s), en todos los casos, aluden a ejecuciones de naturaleza operativa. A partir de un estado inicial (hacer), la actuación se adapta cognitivamente al entorno donde se escenifica (saber), dotando así de sentido la praxis (poder ser) y, por ende, redefiniendo la ejecución original.
P	Saber para qué^Sustantivo^MC2 V3^V4^V12 Frecuencia (%) 1.7	LA COMPETENCIA, a través de variaciones nominales (sinónimos), se presenta como relato interpretativo que da cuenta de la intención de sus representaciones, mediante una organización de naturaleza simbólica. La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.
Q	Saber qué^Sustantivo^ME2 V1^V4^V8 Frecuencia (%) 1.1	LA COMPETENCIA (actividad reflexiva), mediante el uso de denominadores, se sustantiva como una representación de orden teórico, organizada desde bases cognitivas. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), misma que da sentido al saber inicial.
R	Saber cómo^Verbo^MS2 V2^V6^V10 Frecuencia (%) 1.1	LA COMPETENCIA se expresa como una instrucción práctica: la ejecución de un acto instrumental de naturaleza operativa. A partir de un estado inicial (hacer), la actuación se adapta cognitivamente al entorno donde se escenifica (saber), dotando así de sentido la praxis (poder ser) y, por ende, redefiniendo la ejecución original.

## Contexto discursivo y palabra clave

Tabla 17: Tipologías de combinación de 2 variables: contexto discursivo y palabra clave

COMBINACIÓN	FRECUENCIA
V1 ^ V4 Saber qué ^ Sustantivo	6
V1 ^ V5 Saber qué ^ Adjetivo	25
V1 ^ V6 Saber qué ^ Verbo	37
V2 ^ V4 Saber cómo ^ Sustantivo	12
V2 ^ V5 Saber cómo ^ Adjetivo	29
V2 ^ V6 Saber cómo ^ Verbo	12
V3 ^ V4 Saber para qué ^ Sustantivo	9
V3 ^ V5 Saber para qué ^ Adjetivo	21
V3 ^ V6 Saber para qué ^ Verbo	19

### Comentario

La *competencia* como un *saber qué*, en el contexto de los discursos curriculares analizados, funciona pragmáticamente como *verbo* en la mayoría de los casos, es decir, en el mayor número de unidades de sentido (párrafos) revisadas. En un segundo lugar aparece su función *adjetivadora*, y en muy pocas ocasiones, que no alcanzan relevancia en las frecuencias, su operación pragmática corresponde a la de un *sustantivo*. Lo anterior significa que cuando la *competencia*, vista desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), parte de un estado inicial situado en el sistema ecológico-adaptativo, se construye fundamentalmente como un “acto”, como la *acción* de un *pensar*, de un *decir* o de un *actuar*. Así, el *saber qué* se prioriza como verbo: *reflexionar*, *expresar*, *ejecutar*. En segundo orden pero con frecuencia aún significativa, ese *saber qué* tiende a *calificar*, *relacionar* o *determinar* la *competencia*, esto es, la *adjetiva*. Aquí, el capital cognitivo acumulado por los sujetos representa el

punto de partida (estado inicial) de esa modalidad de enseñanza-aprendizaje que son las *competencias*. Dicho capital se caracteriza, se tipifica, se califica a través de la pragmática de la adjetivación. Como lo señalamos anteriormente, muy contadas veces (irrelevantes en cuestión de frecuencia) el *saber qué* se sustantiva en el texto curricular. Es decir, no se le asocia con términos que pudiesen ampliar el concepto de *competencia*.

La *competencia* en tanto *saber cómo*, sobre todo *califica, relaciona o determina* desempeños y funciones a lo largo de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Al actuar como “adjetivo”, la *competencia* (unidad léxico-temática) se define como *necesaria* (perfil de egreso), *profesional* (específica de un campo de conocimiento y actuación) o *múltiple* (estructuración compleja-espiral-dialéctica de procesos cognitivos, de interacción y de intercambio simbólico). La *competencia* múltiple, cabe destacarlo, no alcanza una frecuencia mínimamente destacable en los textos analizados. Cuando la *competencia* es *adjetivo*, el sistema social (SS en el MDCS) le atribuye cualidades a fin de situarla, y así, legitimarla y normativizarla en el contexto de los campos laboral y profesional. Los casos en los que la *competencia*, pragmáticamente, funciona a manera de *sustantivo* o de *verbo*, son exactamente los mismos; casos éstos, considerablemente inferiores en número a aquellos en los que la función es *adjetiva*. No obstante, habrá que puntualizar que si en los planes de estudio universitarios la noción de *competencia* no está calificando un desempeño, igualmente puede *resemantizarse* a través de sinónimos o describirse como un acto reflexivo, discursivo o instrumental de interacción.

La *competencia* como un *saber para qué*, actúa ya como *adjetivo*, ya como *verbo*, en casi el mismo número de veces; las ocasiones en que funciona como *sustantivo* son mínimas, y por ello, irrelevantes en términos de frecuencias. Esto nos indica que la *competencia-adjetivo* o la *competencia-verbo* potencian el relato que da sentido a la modalidad educativa que nos ocupa. Definen la intención (*competencia necesaria, profesional o múltiple*) e interpretan el acto (*pensar, decir o actuar*). El *saber para qué* parte (MDCS) del sistema de comunicación (SC). El punto inicial de la *competencia* como proceso-relación es la cultura, ámbito de producción-circulación-consumo de significaciones. Los planes de estudio analizados, cuando narrativamente discurren siguiendo el concepto de *competencia* desde el dominio comunicacional, optan por adjetivar o verbalizar el término: clasificarlo o dinamizarlo para su

interpretación. Destaca el hecho de que este *saber para qué*, estructurado bajo un esquema de representaciones, no aparezca ensayado en los currícula universitarios a través de una función sustantiva. Consideramos que la *competencia*, al adolecer de polisemia en el relato, queda circunscrita a los descriptores de los discursos dominantes de la academia y del mercado, sin novedades que destacar respecto a un intento de reelaboración interpretativa de la noción desde el campus universitario y su planeación curricular.

### Contexto discursivo y mediaciones

Tabla 18: Tipología según combinaciones de 2 variables: contexto discursivo y mediaciones

COMBINACIÓN	FRECUENCIA y PORCENTAJE
V1 ^ V7 (Saber qué ^ ME1)	43 (63 %)
V1 ^ V8 (Saber qué ^ ME2)	25 (37 %)
V2 ^ V9 (Saber cómo ^ MS1)	35 (66 %)
V2 ^ V10 (Saber cómo ^ MS2)	18 (34 %)
V3 ^ V11 (Saber para qué ^ MC1)	30 (61 %)
V3 ^ V12 (Saber para qué ^ MC2)	19 (39 %)

#### Comentario

La *competencia*, si es un *saber qué*, es decir, un conocimiento proposicional referido a objetos en el contexto de los espacios educativos, procesualmente desde el instrumento interpretativo del MDCS, parte de un estado inicial ubicado en el sistema ecológico. La pregunta a dilucidar es si en los planes de estudio revisados, partiendo de ese sistema cognitivo inicial, el *movimiento secuencial* se orienta hacia el sistema de comunicación o hacia el sistema social. Dicho de otra manera, ¿el capital cognitivo hace primero inteligible la *competencia*, o bien, se orienta primero ergonómicamente a los contextos prácticos de los desempeños profesionales? De las frecuencias obtenidas, concluimos que la segunda opción es la dominante: en más del 60% de los casos, la *competencia* es un *saber qué* vinculado con el espacio social de los campos laboral y profesional. Sólo después, los desempeños adquieren preceptivamente significación, y finalmente, proporcionan inteligibilidad al capital cognitivo. Es minoritaria la secuencia dialéctica en la que del sistema cognitivo se pasa a significar discursivamente la *competencia*, y sólo después, ésta adquiere la dimensión de los desempeños

profesionales. Concluimos que si la *competencia* emerge como noción desde el acervo cognitivo universitario, evoluciona dialécticamente después hacia las prácticas sociales que la concretan y legitiman. La universidad no prioriza la previa significación de su *modelo competencial* antes de someterlo al contexto laboral; por el contrario, el contexto laboral es el que organiza el *sentido*, y no al revés, que sea el *sentido universitario de las competencias* el que organiza la praxis del desempeño profesional.

La *competencia*, en su especificidad de un *saber cómo*, esto es, conocimiento procedimental en relación con las prácticas de desempeños profesionales dentro del campo laboral, encuentra en el sistema social su punto de inicio. Partiendo de las relaciones sociales que supone la ejecución de la *competencia*, la cuestión es saber si la adquisición de la *competencia* se orienta hacia el sistema de comunicación o hacia el sistema ecológico-adaptativo. Lo que nos preguntamos aquí es: ¿los desempeños profesionales reciben preceptivamente significación del *poder ser* que supone la *competencia*, para que luego ésta se torne inteligible al capital cognitivo necesario para el ajuste ergonómico a la praxis, o, más bien, se registra primero el paso del desempeño profesional a su conocimiento posible, y luego un posterior ajuste de ese saber a su significado, y finalmente, un ajuste preceptivo entre lo que significa la *competencia* y su ejecución profesional? Las frecuencias del análisis nos permiten constatar que es la primera alternativa la que arroja una mayor incidencia: el 66 por ciento. Este dato nos revela que el *discurso universitario* sobre las *competencias* emana del contexto social, y que es ahí donde se escenifica la dinámica de los campos laboral y profesional. El *sentido*, entonces, proviene de los *desempeños*. Una vez que la noción (*competencia*) se ha *relatado*, sus representaciones se desplazan hacia el capital cognitivo de los sujetos-actores del proceso enseñanza-aprendizaje, con lo que se espera que éstos logren adaptar su infraestructura mental a los ámbitos de la concreción práctica de su profesión. Es posible concluir, por otra parte y sobre la base de estos resultados, que la universidad no prioriza el ejercicio reflexivo simultáneo a la actuación profesional; antes bien la vuelve precepto, norma, discurso.

La *competencia*, cuando se formula en términos de un *saber para qué*, representa el *poder ser* (potestativo y desiderativo) a partir de la interpretación que los discursos permiten, cuyo propósito fundamental es aprender a significar textos en el contexto de la dinámica cultural. Planteada así, la *competencia* arranca del sistema de



comunicación. Existen dos posibles derroteros para su movimiento dialéctico, abstraído para fines de análisis desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). Uno: la *competencia* – discurso – se significa “en” y “desde” el currículo universitario para prescribir (ajuste preceptivo) un tipo de desempeño profesional, es decir, un *guión* sobre las funciones sociales que el profesionista deberá cumplir. Serán esas prácticas las que deban articularse, en un segundo momento, con el capital cognitivo acumulado y acumulable por los sujetos del aprendizaje, los cuales entonces, en un tercer momento, dispondrán de los recursos reflexivos para entender (inteligibilidad) el texto (plan de estudios) que orienta su formación universitaria. Dos: la *competencia* – discurso – se contextualiza, primero, en la *cultura*, representando ésta la compleja agregación de nociones que alimentan el *capital cognitivo* del universitario. Tras ese ajuste inicial y prioritario de su inteligibilidad, el currículo ajusta ergonómicamente el saber reflexivo sobre la *competencia* y su expresión en términos de funciones, prácticas y desempeños, para que éstos, finalmente, legitimen (ajuste preceptivo) el discurso plasmado en los planes de estudio. Más del 60 por ciento de las unidades de análisis (párrafos) cumplen con la primera alternativa: del sistema de comunicación al sistema social, y luego al sistema ecológico... Habiendo, pues, tres *discursos* posibles dentro de la *narrativa curricular*, el textual del plan de estudios, el práctico del campo laboral-profesional y el del marco cultural que los engloba a ambos, todo indica que el diálogo, de facto, se circunscribe al *discurso* de los currícula y al *discurso* a propósito del mercado de trabajo; el dominio de la *cultura* es subsidiario.

## Palabra clave y mediaciones

Tabla 19: Tipologías de combinaciones de 2 variables: palabra clave y mediaciones

COMBINACIONES	FRECUENCIAS
V4 ^ V7 Sustantivo ^ ME1	4
V4 ^ V8 Sustantivo ^ ME2	2
V4 ^ V9 Sustantivo ^ MS1	9 (33 %)
V4 ^ V10 Sustantivo ^ MS2	3
V4 ^ V11 Sustantivo ^ MC1	6
V4 ^ V12 Sustantivo ^ MC2	3
V5 ^ V7 Adjetivo ^ ME1	15
V5 ^ V8 Adjetivo ^ ME2	10
V5 ^ V9 Adjetivo ^ MS1	16 (21%)
V5 ^ V10 Adjetivo ^ MS2	13
V5 ^ V11 Adjetivo ^ MC1	12
V5 ^ V12 Adjetivo ^ MC2	9
V6 ^ V7 Verbo ^ ME1	24 (35%)
V6 ^ V8 Verbo ^ ME2	13
V6 ^ V9 Verbo ^ MS1	10
V6 ^ V10 Verbo ^ MS2	2
V6 ^ V11 Verbo ^ MC1	12
V6 ^ V12 Verbo ^ MC2	7

## Comentario

Según la tabla anterior, cuando la Palabra Clave *competencia* se expresa por sustantivos en los textos curriculares, la mediación que describe, interpretada desde el MDCS, es de dos tipos: o su punto de arranque es el sistema social que prescribe el sentido de los desempeños, o bien, se parte del discurso para prescribir su desempeño profesional (SS→SC o SC→SS). Las demás mediaciones posibles son irrelevantes por su frecuencia en los resultados del análisis. Así, la *competencia* se “ nombra ” para ajustar el *discurso* de esta modalidad educativa al contexto socio-laboral-profesional que la explica y legitima.

Cuando la *competencia califica, relaciona o determina* la relación social en que se expresa, es decir, cuando en el discurso de los planes de estudio la *competencia* funciona semántica y sintácticamente como *adjetivo*, adquiere cualquiera de las formas mediacionales contenidas en el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social. Acaso, por su frecuencia en el análisis, destaque con cierto margen la mediación social del Tipo 1, aquella en la que entre el sistema social y el sistema de comunicación se da un ajuste de orden preceptivo. Otra vez, como ocurre con la función sustantiva, los campos profesional y laboral orientan el sentido (discurso) de las *competencias*, en este caso, para clasificarlas, tipificarlas, organizarlas en términos de su carácter ya sea “necesario”, “profesional” o “múltiple”. Pero el hecho de que la *competencia como adjetivo* esté presente, sin diferencias significativas, en todos los tipos posibles de mediación, nos indica que dicha función es polivalente para todas las articulaciones entre los sistemas ecológico, social y de comunicación, en tanto puntos iniciales de la dinámica dialéctica de la *competencia como relación*.

Cuando la *competencia* es *verbo*, en cambio, las frecuencias se radicalizan. Con una diferencia muy marcada, la *competencia*, en la mayoría de los casos, se plantea en términos de un “*pensar→ actuar→ decir→ pensar...*”. Significa que, curricularmente, desde la planificación docente universitaria, la *competencia como acto reflexivo* deviene *competencia como acto instrumental*, y luego, al final, *competencia como acto discursivo*. Los planes de estudio, entonces, presuponen un ajuste *ergonómico* entre pensamiento y acción; el acto ha de prescribir el significado de lo pensado y, lo significado, hará inteligible el pensamiento. Tal es el diseño dialéctico que nuestro

análisis nos devela en los casos donde la *competencia* se *verbaliza*. Cabe apuntar, también, que hay dos tipos de mediación irrelevantes por su baja frecuencia: la que parte del *actuar* y se articula con el *pensar* y la que se inicia en el *decir* para orientarse hacia el *pensar*: mediación social y mediación de comunicación, ambas del Tipo 2. Parece obviarse que los currícula universitarios, cuando conciben la *competencia* como un *desempeño* o como un *discurso*, no la problematizan directamente desde el capital cognitivo, desde el ámbito de la reflexividad, desde el sedimento cultural que la soporta. Del actuar al decir, de la expresión al acto; la reflexión, siempre, después.

### 6.3 De los cruces bivariantes y trivariantes

En este apartado presentamos los análisis de resultados por estadísticos descriptivos (tablas de contingencia) correspondientes a las combinaciones de dos y tres variables. Se han considerado aquí sólo aquellas correlaciones que no fueron analizadas ya anteriormente y que estimamos, debían ser presentadas y comentadas. En primer término se exponen, para cada cruce de variables, las tablas de contingencia y sus respectivos gráficos de barras; posteriormente, los comentarios en extenso a los distintos cruces entre variables. Las combinaciones de variables analizadas son las siguientes:

- Programa vs Contexto vs Keyword.Adjetivo.Pragmática

Esta correlación de tres variables únicamente arroja datos sobresalientes para los casos de los programas educativos de Bibliotecología y Ciencias de la Comunicación.

- Programa vs Contexto vs Keyword.Verbo.Pragmática

Esta combinación trivariable produce resultados destacables en los programas de Agroecología, Enfermería y Estomatología.

- Programa vs Contexto vs Keyword.Sustantivo.Pragmática

Este cruce de variables no aparece registrado ya que no aporta elementos relevantes para los fines de la investigación. En todo caso, el lector podrá remitirse al Anexo *Tablas de Contingencia* para disponer de los datos que arrojó esta combinación, así como el resto de los cruces formulados.

Completan este repertorio los cruces siguientes, con sus respectivas tablas y comentarios:

- Keyword.Sustantivo.Pragmática vs Contexto
- Keyword.Adjetivo.Pragmática vs Contexto
- Keyword.Verbo.Pragmática vs Contexto

- Keyword.Sustantivo.Pragmática vs Mediaciones
- Keyword.Adjetivo.Pragmática vs Mediaciones
- Keyword.Verbo.Pragmática vs Mediaciones
- Keyword.Sustantivo.Pragmática vs Keyword.Sustantivo.Epistemes
- Keyword.Adjetivo.Pragmática vs Keyword.Adjetivo.Epistemes
- Keyword.Verbo.Pragmática vs Keyword.Verbo.Epistemes

## Interpretación de tablas de contingencia y gráficos de barras

Tabla 20: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Contexto * Programa						
% dentro de Keyword.Adjetivos.Pragmática						
Programa			Contexto			Total
			Saber qué	Saber cómo	Saber para qué	
Agroecología	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	48.3%	20.7%	31.0%	100.0%
		Calificar		100.0%		100.0%
		Relacionar	37.5%	37.5%	25.0%	100.0%
		Determinar			100.0%	100.0%
Bibliotecología	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	40.0%	53.3%	6.7%	100.0%
		Calificar		66.7%	33.3%	100.0%
		Relacionar	46.7%	26.7%	26.7%	100.0%
Comunicación	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	42.3%	15.4%	42.3%	100.0%
		Calificar	33.3%	66.7%		100.0%
		Relacionar	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
		Determinar	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
Enfermería	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	33.3%	26.7%	40.0%	100.0%
		Calificar		100.0%		100.0%
		Relacionar	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		Determinar		100.0%		100.0%
Estomatología	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	70.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		Calificar	50.0%		50.0%	100.0%
		Relacionar	42.9%	42.9%	14.3%	100.0%
		Determinar		100.0%		100.0%
Total de Programas	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	45.3%	25.3%	29.5%	100.0%
		Calificar	21.4%	64.3%	14.3%	100.0%
		Relacionar	36.5%	30.8%	32.7%	100.0%
		Determinar	33.3%	44.4%	22.2%	100.0%

Considerado el total de los programas, la función adjetiva de *calificar* (competencias básicas o necesarias), está en relación, sobre todo, con el *saber cómo* (64.3%).

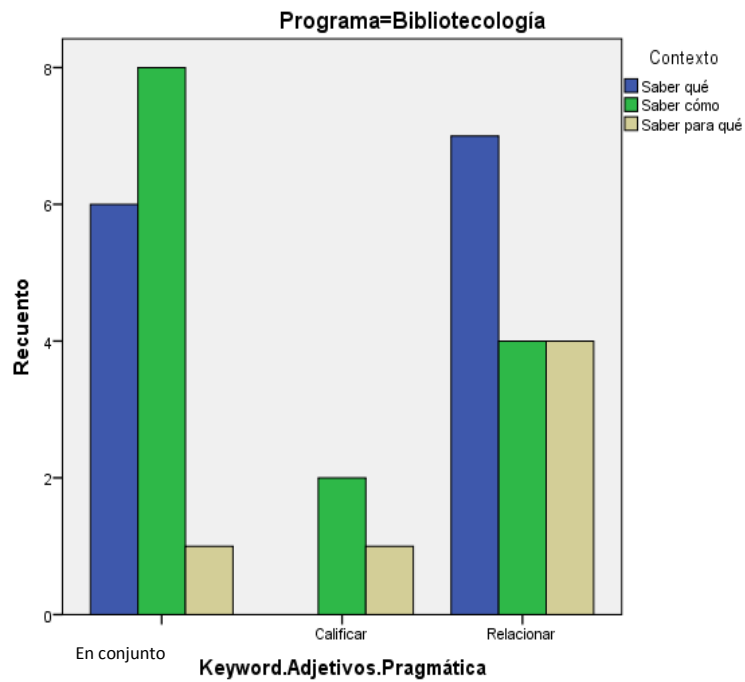


Figura 1: Las *competencias básicas o necesarias*, definidas por la función adjetivadora de *calificar*, se relacionan fundamentalmente con el *saber cómo*. En cambio, las *competencias profesionales o específicas*, caracterizadas por la función adjetivadora de *relacionar*, se corresponden mayoritariamente con el *saber qué*.

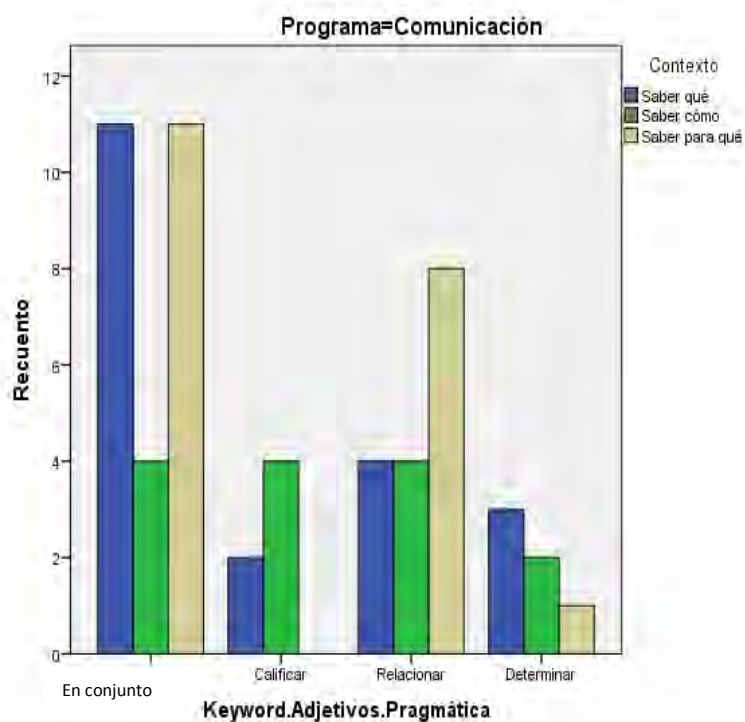


Figura 2: Cuando el adjetivo *relaciona*, es decir, cuando define las *competencias profesionales*, lo hace en relación con el *saber para qué*. Cuando el adjetivo *califica*, esto es, cuando alude a las *competencias básicas*, lo hace desde el

Tabla 21: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Contexto * Programa						
% dentro de Keyword.Verbos.Pragmática						
Programa			Contexto			Total
			Saber qué	Saber cómo	Saber para qué	
Agroecología	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	27.3%	45.5%	27.3%	100.0%
		Pensar	75.0%		25.0%	100.0%
		Decir	75.0%		25.0%	100.0%
		Actuar	50.0%	10.0%	40.0%	100.0%
Bibliotecología	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	33.3%	41.7%	25.0%	100.0%
		Pensar	100.0%			100.0%
		Decir	100.0%			100.0%
		Actuar	33.3%	66.7%		100.0%
Comunicación	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	27.3%	39.4%	33.3%	100.0%
		Pensar	75.0%		25.0%	100.0%
		Decir	42.9%		57.1%	100.0%
		Actuar	33.3%	16.7%	50.0%	100.0%
Enfermería	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	20.0%	40.0%	40.0%	100.0%
		Pensar	100.0%			100.0%
		Decir	20.0%	20.0%	60.0%	100.0%
		Actuar	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
Estomatología	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	46.2%	30.8%	23.1%	100.0%
		Pensar	100.0%			100.0%
		Decir		100.0%		100.0%
		Actuar	66.7%	33.3%		100.0%
Total de Programas	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	30.4%	40.2%	29.4%	100.0%
		Pensar	85.0%		15.0%	100.0%
		Decir	44.4%	11.1%	44.4%	100.0%
		Actuar	40.0%	33.3%	26.7%	100.0%

Considerado el total de los programas destaca la *competencia* como un pensar en relación con el *saber qué* (frecuencia de un 85%).



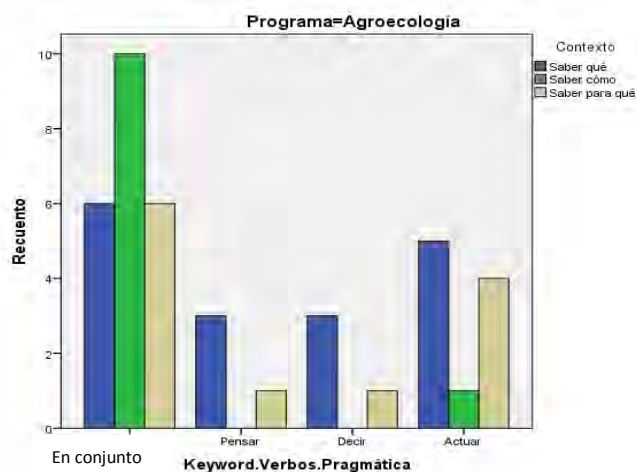


Figura 3: La *competencia*, verbalizada como un *pensar* o como un *decir*, proviene en ambos casos del *saber qué*. Así lo indican frecuencias de un 75%.

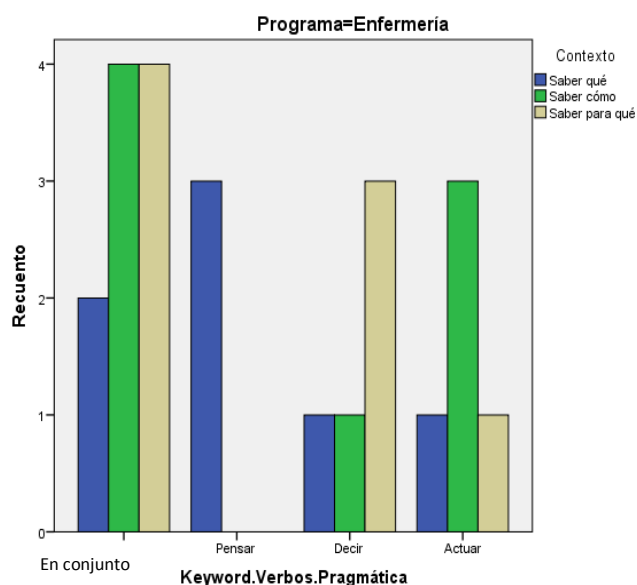


Figura 4: La *competencia* como un *pensar* se corresponde al 100% con el *saber qué*. *Competencia* como un *decir* y como un *actuar*, se relacionan mayoritariamente con el *saber para qué* y el *saber cómo*, respectivamente; en ambos casos, con una frecuencia del 60%.

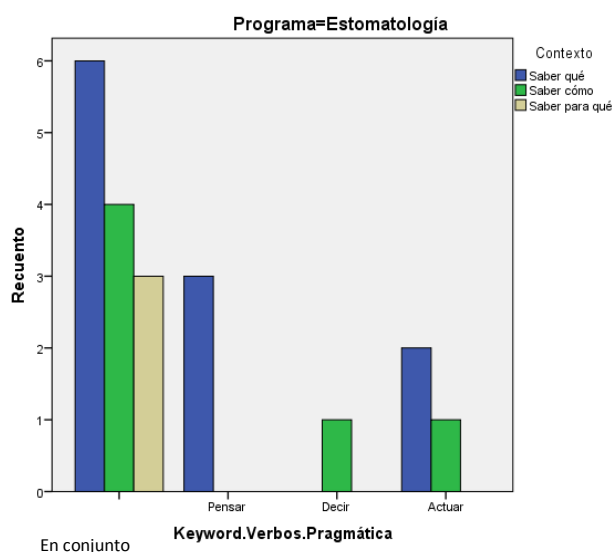


Figura 5: El *saber qué* define al 100% la *competencia* verbalizada como un *pensar*, el *saber cómo* hace lo propio con la *competencia* como un *decir*; y en el caso de la *competencia* verbalizada como un *actuar*, es el *saber qué* quien la

Tabla 22: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Mediaciones								
% dentro de Keyword.Adjetivos.Pragmática								
		Mediaciones						Total
		ME1	ME2	MS1	MS2	MC1	MC2	
Keyword.Adjetivos. Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	29.5%	15.8%	20.0%	5.3%	18.9%	10.5%	100.0 %
	Calificar	21.4%		57.1%	7.1%	14.3%		100.0 %
	Relacionar	23.1%	13.5%	15.4%	15.4%	17.3%	15.4%	100.0 %
	Determinar		33.3%		44.4%	11.1%	11.1%	100.0 %
Total		25.3%	14.7%	20.6%	10.6%	17.6%	11.2%	100.0 %

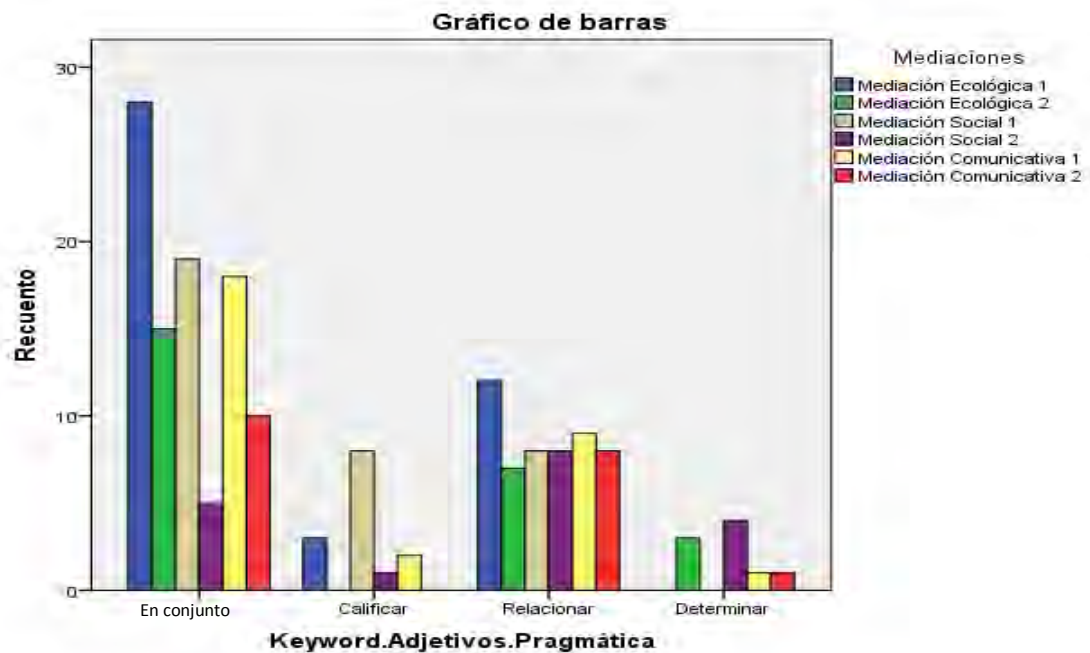


Figura 6

Cuando la *palabra clave* funciona como *adjetivo* lo hace *calificando* las llamadas *competencias básicas o necesarias*, en su mayoría (57%) relacionada con la *mediación social del tipo 1*. Con ello podemos concluir que la Universidad opta por *imaginar* el perfil ejecutivo de los egresados con la mirada puesta en el mercado profesional, soslayando la emergencia constructiva del campo educativo y del campo cultural que lo engloban. La tabla muestra, por otro lado, un claro factor de equilibrio: los desempeños de los egresados en el campo laboral *se piensan* tanto desde el sistema eco-adaptativo (SE), como desde el social (SS) y el de comunicación (SC).

Tabla 23: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Mediaciones								
% dentro de Keyword.Verbos.Pragmática								
		Mediaciones						Total
		ME1	ME2	MS1	MS2	MC1	MC2	
Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	18.6%	11.8%	24.5%	15.7%	17.6%	11.8%	100.0%
	Pensar	50.0%	35.0%			5.0%	10.0%	100.0%
	Decir	27.8%	16.7%	5.6%	5.6%	33.3%	11.1%	100.0%
	Actuar	30.0%	10.0%	30.0%	3.3%	16.7%	10.0%	100.0%
Total		25.3%	14.7%	20.6%	10.6%	17.6%	11.2%	100.0%

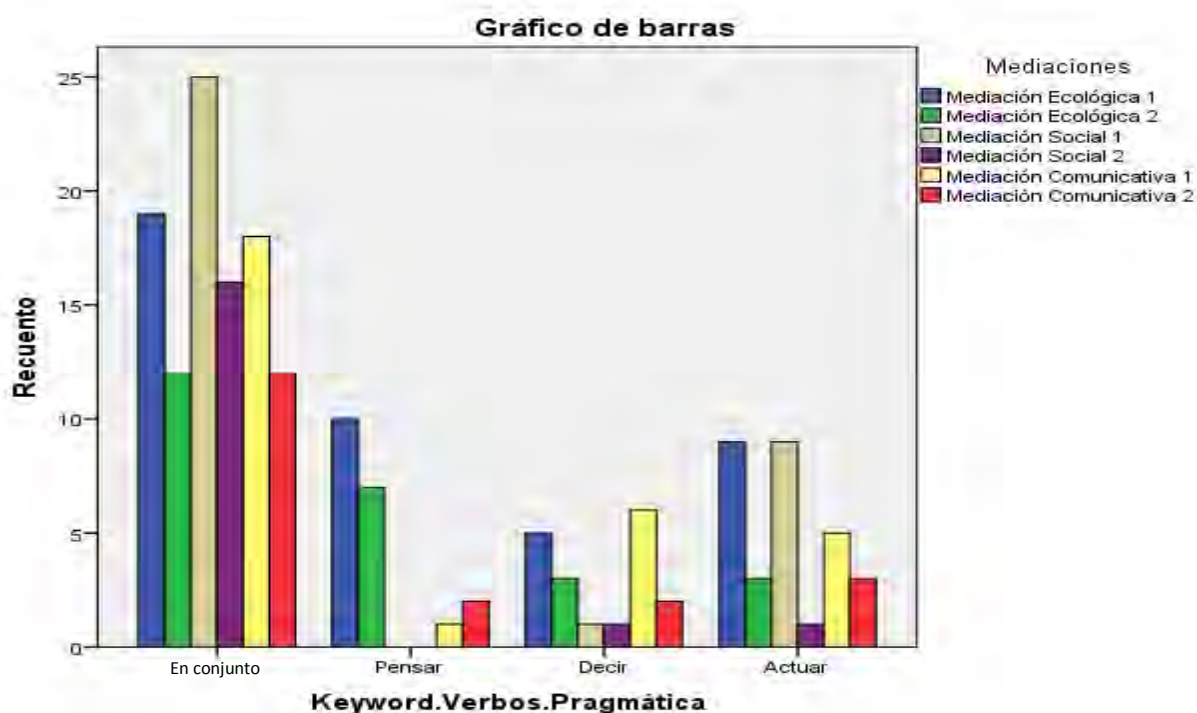


Figura 7

Las mediaciones ecológicas son las dominantes ahí donde la *competencia* deviene, pragmáticamente, *acto reflexivo*. Normal. Consistente. Cuestión a destacar: la mediación ecológica 1 es más concurrente que la 2 en estos casos. ¿Interpretación? Se privilegia el desplazamiento del sistema ecológico al sistema social, por encima del comunicativo.

Tabla 24: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática * Mediaciones								
% dentro de Keyword.Sustantivos.Pragmática								
		Mediaciones						Total
		ME1	ME2	MS1	MS2	MC1	MC2	
Keyword.Sustantivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	27.3%	16.1%	18.2%	10.5%	16.8%	11.2%	100.0%
	Capacidad	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%	28.6%		100.0%
	Praxis	18.8%		37.5%	12.5%	18.8%	12.5%	100.0%
	Discurso			50.0%		25.0%	25.0%	100.0%
Total		25.3%	14.7%	20.6%	10.6%	17.6%	11.2%	100.0%

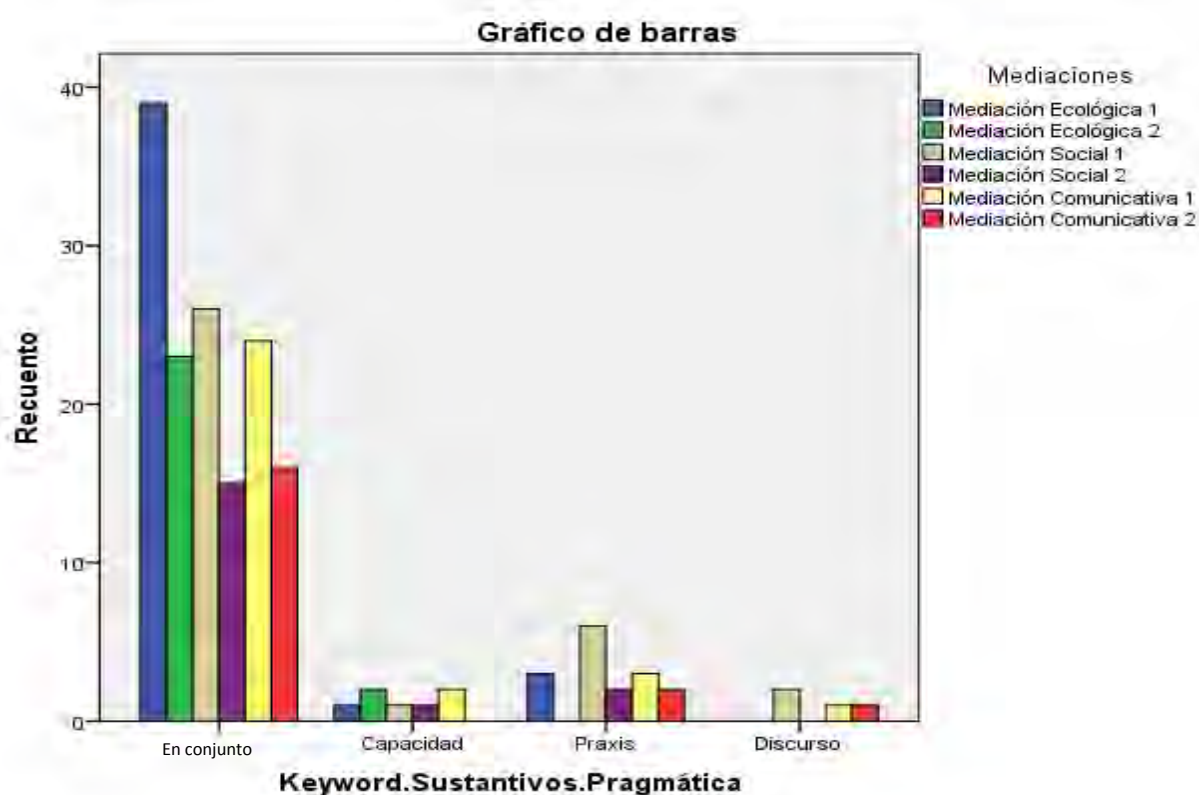


Figura 8

Es una señal de consistencia que la unidad léxico-temática, re-semantizada a través de sinónimos ligados a la idea de desempeños, se abstraiga desde el sistema social: la mediación social del tipo 1 es la de más alta correlación en esta combinación de variables.

Tabla 25: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Keyword.Adjetivos.Epistemes						
% dentro de Keyword.Adjetivos.Pragmática						
		Keyword.Adjetivos.Epistemes				Total
		*	Representación	Expresión	Actuación	
Keyword.Adjetivos.Pragmática	*	100.0%				100.0%
	Calificar		21.4%	14.3%	64.3%	100.0%
	Relacionar		36.5%	32.7%	30.8%	100.0%
	Determinar		33.3%	22.2%	44.4%	100.0%
Total		55.9%	14.7%	12.4%	17.1%	100.0%

\*En relación al conjunto de palabras clave

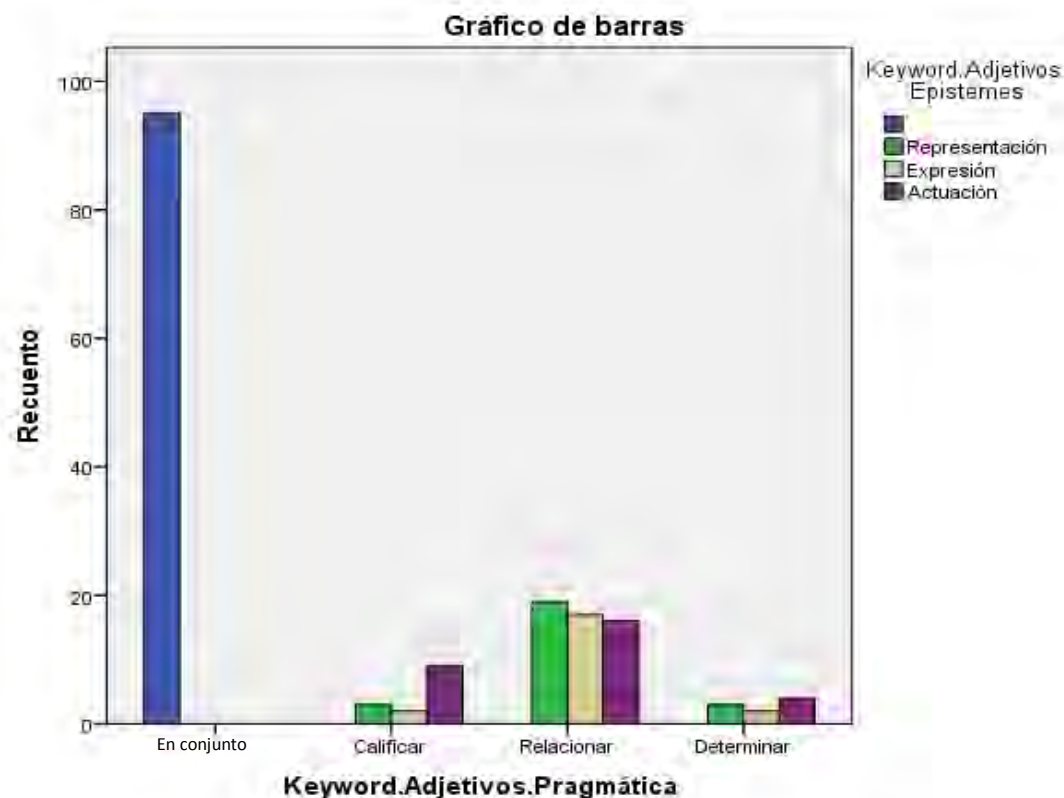


Figura 9

Las *competencias necesarias o genéricas* (las que todo egresado, de cualquier carrera, ha de portar una vez concluido su ciclo formativo) se construyen epistemológicamente desde la categoría de las *actuaciones*.

Tabla 26: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Keyword.Verbos.Epistemes						
% dentro de Keyword.Verbos.Pragmática						
		Keyword.Verbos.Epistemes				Total
		*	Representación	Expresión	Actuación	
Keyword.Verbos.Pragmática	*	100.0%				100.0%
	Pensar		85.0%	15.0%		100.0%
	Decir		44.4%	44.4%	11.1%	100.0%
	Actuar		40.0%	26.7%	33.3%	100.0%
Total		60.0%	21.8%	11.2%	7.1%	100.0%

\*En relación al conjunto de palabras clave

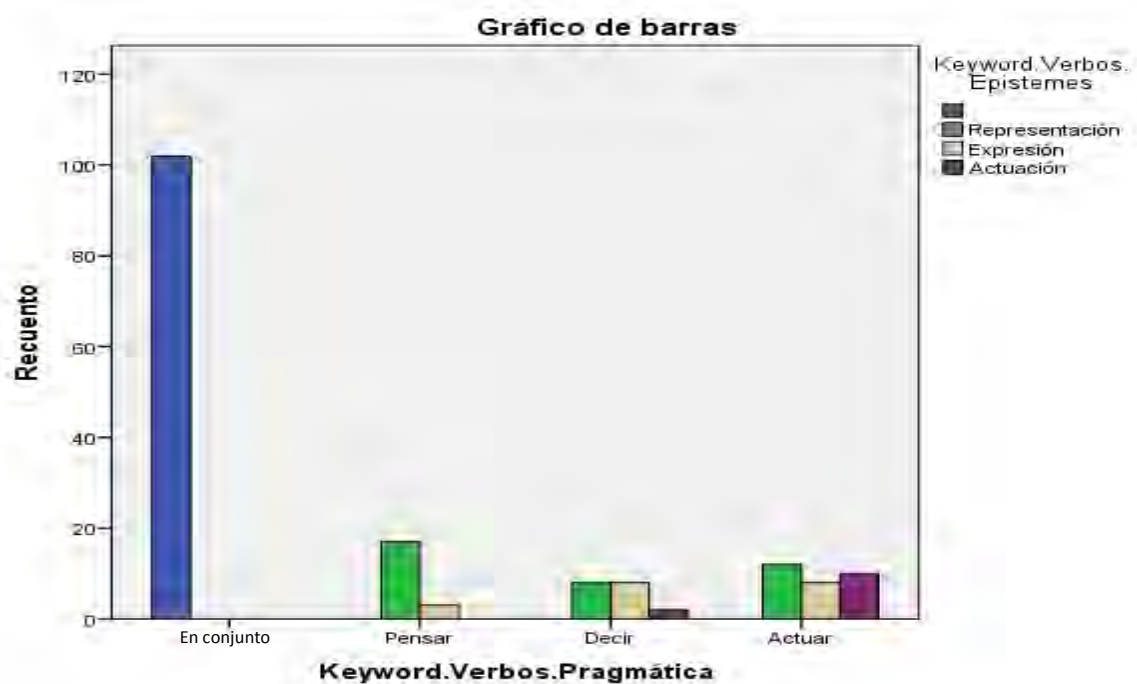


Figura 10

Si la *competencia* es *un pensar* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional (representación)*. La dimensión cognitiva de los *desempeños* no se articula con la *praxis*; muy poco con la *expresividad (discurso)*.

Tabla 27: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática * Keyword.Sustantivos.Epistemes						
% dentro de Keyword.Sustantivos.Pragmática						
		Keyword.Sustantivos.Epistemes				Total
		*	Representación	Expresión	Actuación	
Keyword.Sustantivos.Pragmática	*	100.0%				100.0%
	Capacidad		42.9%	28.6%	28.6%	100.0%
	Praxis		18.8%	31.2%	50.0%	100.0%
	Discurso			50.0%	50.0%	100.0%
Total		84.1%	3.5%	5.3%	7.1%	100.0%

\*En relación al conjunto de palabras clave

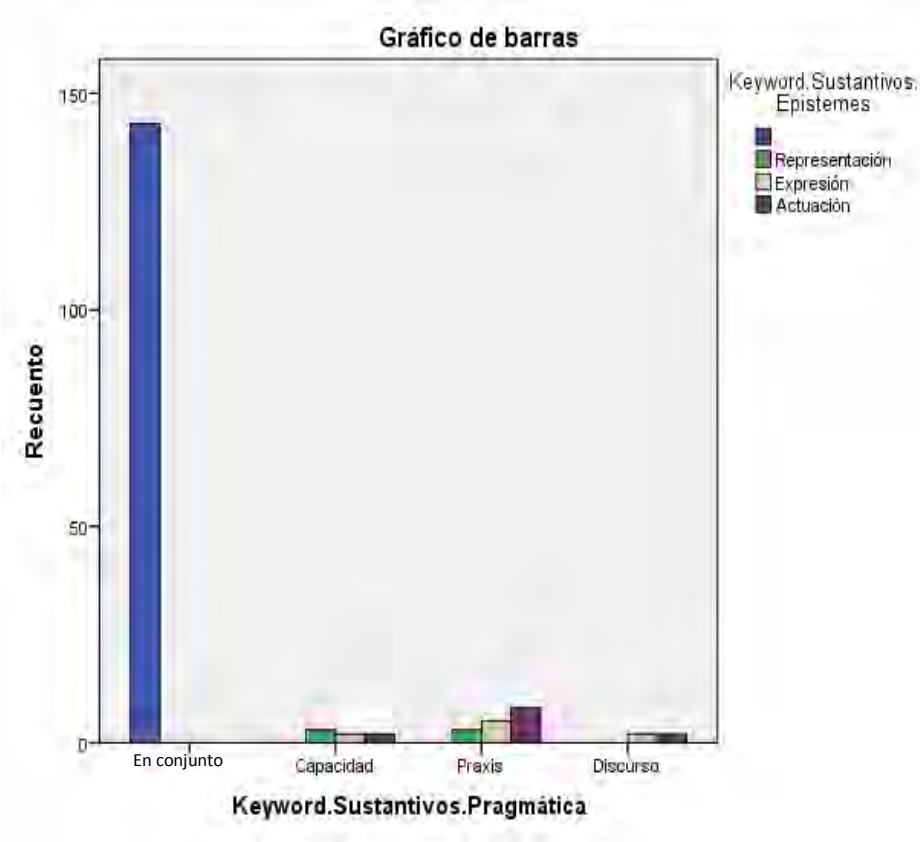


Figura 11

No se explotan las epistemes *discursivas* y *representacionales* para la concepción de la *competencia* como *praxis profesional*... Entre la *competencia* como *discurso* y la episteme de la *representación* no existe vínculo alguno.

Antes de proceder a los comentarios en extenso, resultantes de los análisis por estadísticos descriptivos, consignamos *ocho conclusiones* de orden general luego de la observación y estudio de las tablas de contingencia que aparecían en las páginas anteriores:

- La praxis *bibliotecológica* no emana del reconocimiento del contexto social que las normativiza y legitima; se induce y se racionaliza desde el campus universitario... El perfil general del egresado, en cambio, cuya autoría fundamentalmente habría de recaer en la institución educativa, se configura desde el ámbito del campo laboral.
- El *saber para qué* del *comunicólogo*, tan constante en la redacción del plan de estudios, no define su perfil genérico (*competencias necesarias*)... Sí, en cambio, es factor decisivo en la contextualización del perfil profesional del egresado.
- En la carrera de *Agroecología*, las *competencias* son desempeños carentes del *saber cómo* que las defina en el contexto del campo profesional-laboral.
- En el caso de *Enfermería* se constata una notable consistencia y equilibrio entre los binomios *cognición-reflexión*, *praxis-operación* y *sentido-discurso*.
- La formación de los profesionales de la *estomatología*, omite la construcción de la *competencia* como un *poder ser*, soslayando con ello las dimensiones potestativa y desiderativa del eje organizador del modelo educativo de *competencias*.
- El perfil general del egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí no se diseña, preferentemente, desde los esquemas reflexivos del campo educacional y desde los esquemas de representación del campo de la cultura, sino desde los esquemas operativos del campo profesional-laboral.
- Es destacable, en general, que la *competencia* como *acto reflexivo* no establezca contacto alguno con la *praxis*, y muy poco con los principios de *intencionalidad* e *interpretación*.
- La *competencia* como *sustantivo* es *desempeño*, y se ancla en la categoría discursiva propia de los conocimientos procedimentales, de las prácticas, del *hacer-saber-hacer*.



## Análisis de resultados de cada programa educativo

### Programa: Agroecología

El análisis respecto al nivel de significatividad en la correlación de las variables, nos ofrece un resultado digno de destacarse dentro de este programa educativo. La función pragmática de la palabra clave (*competencia*) corresponde mayoritariamente a la categoría de los *verbos*, y dentro de éstos, a un modo de *actuar*, mucho más que a un *decir* o un *pensar*. No obstante, la variable “actuar” presenta una mínima correlación, casi inexistente, con la variable del “saber cómo”, categoría propia del contexto discursivo del texto curricular. Si el *saber cómo*, es decir, la *competencia* en clave de conocimiento de tipo procedimental, no se articula con el *actuar* en su dimensión pragmática, constatamos una contradicción interna en el plan de estudios de la carrera de Ingeniero Agroecólogo. Así pues, el lugar privilegiado de las *competencias* en este discurso curricular corresponde a la categoría gramatical del *verbo como un actuar*, pero, contradictoriamente, ese uso contextual-lingüístico no refiere a un *hacer-saber-hacer*. Dicho de otra manera: las *competencias* son desempeños carentes del *cómo* que las defina en el contexto del campo profesional-laboral.

### Programa: Bibliotecología

Son dos los ejes narrativos en torno a los cuales se organiza el discurso curricular del programa de Bibliotecología. La *competencia* es un *saber cómo* (eje del contexto discursivo) *adjetivada relacionalmente* para caracterizar los atributos propios de desempeños profesionales (eje de la función pragmática de la unidad léxico-temática). Pero resulta que la variable “adjetivo relacional” no encuentra en la variable “saber cómo” su correlato principal, como sería de esperarse; antes bien, su frecuencia de correlación más alta, la única destacable por las cifras que arroja, corresponde a la variable “saber qué”, significativa, ciertamente, a lo largo del plan de estudios, pero no la de mayor incidencia. Esto supone, tras el análisis realizado, que la construcción de atributos para la definición de la función práctica del bibliotecólogo, no se diseña desde los esquemas operativos del sistema social (campo profesional-laboral), sino a partir de los esquemas reflexivos propios del sistema ecológico-adaptativo (campo educativo).

Concluimos: la praxis bibliotecológica no emana del reconocimiento del contexto social que las normativiza y legitima; se induce y se racionaliza desde el campus universitario.

Programa: Ciencias de la Comunicación

El egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, dispone de un amplio repertorio cognitivo sobre los objetos de conocimiento que le son propios, a la vez que cuenta con profusos aparatos argumentativos para justificar el sentido ulterior de su profesión (el *saber para qué*). Los saberes de orden procedimental y su problematización discursiva representan, hemos dicho, la asignatura pendiente del currículo. Sin embargo, y en contraste, cuando la *competencia* opera pragmáticamente en la narrativa del plan de estudios lo hace a la manera de *adjetivo*, fundamentalmente, y de *adjetivo relacional*, sobre todo, que alude a las llamadas *competencias* profesionales, las que son propias del campo disciplinario. Lo interesante aquí es cuestionarse sobre la fuente (contexto discursivo) de dicha adjetivación. Las tablas de contingencia aplicadas a las variables nos dicen que los atributos de los desempeños del comunicólogo no provienen del *saber cómo*, lo que confirma el diagnóstico, sino del *saber para qué*, fuente de mayor significatividad en la definición de atributos del quehacer profesional del comunicador. Sin embargo, el *saber para qué*, tan constante en la redacción del plan de estudios, no explica las *competencias necesarias*, esas que configuran el perfil genérico del egresado y que poseen valores de orden actitudinal. Paradójicamente, dichas *competencias necesarias* emanan del contexto práctico del *saber cómo*. En términos concluyentes, deducimos que intencionalidad, interpretación y sentido (sistema de comunicación) no son referentes al momento de caracterizar las *competencias genéricas* de los egresados, contradiciendo con ello la densidad axiológica del currículo. Cabe apuntar, además, el factor de incidencia del sustrato cognitivo (el *aprender a aprender*/conocimientos proposicionales) en la confección narrativa de los desempeños prefigurados para el comunicador en el campo socio-profesional y laboral.

Programa: Enfermería

El ejercicio de combinación de variables aplicado a este programa educativo, nos ha servido para comprobar el alto grado de equilibrio de su propuesta curricular desde la

perspectiva de nuestro modelo de análisis (MDCS). Orientamos la operación de contingencia (SPSS) a la correlación de dos variables: *contexto discursivo* y *función pragmática de la palabra clave*. El propósito: descubrir el grado de correspondencia entre los esquemas reflexivo, operativo y de representación que dan contexto al currículo, y la función pragmática de la unidad léxico-temática, que da cuenta del lugar de la(s) *competencia(s)* en la organización narrativa del plan de estudios. La *competencia* es aquí, por sus usos contextuales-lingüísticos y por sus criterios sintáctico-pragmáticos, un *verbo*: un *pensar* y/o un *decir* y/o un *actuar*. Los resultados del análisis son por demás elocuentes: Cuando la *competencia* funciona discursivamente como *un pensar*, se relaciona al 100 por ciento con la categoría contextual del *saber qué*; cuando la contextualización proviene del *saber cómo*, entonces la función pragmática de la palabra clave nos remite a *un actuar*; y ahí donde el *verbo* opera como *un decir*, la relación con el *saber para qué* es altamente significativa. La consistencia y el equilibrio no únicamente se reconocen en los binomios cognición-reflexión, praxis-operación y sentido-discurso anteriormente descritos, sino en el hecho de que las tres formas verbales posibles y los tres contextos reconocibles se equilibran extraordinariamente (frecuencias muy similares) a lo largo del texto curricular.

Programa: Estomatología

El plan de estudios de la carrera de Médico Estomatólogo no considera el *saber para qué* como categoría destacable de su contexto discursivo; sólo tres unidades de análisis (párrafos) de las veinte existentes se encuadran en dicha categoría. En lo que toca a la función pragmática de la palabra clave (*competencia*), ésta actúa, fundamentalmente, como *adjetivo-relacional*, y en segundo término como *verbo*. Dentro de la función verbal, la *competencia* se explicita como *un decir* en tan sólo una unidad de análisis; en las demás, “funciona” como modo de *pensar* o de *actuar*. No obstante la irrelevancia de las frecuencias en las variables *saber para qué* (contexto discursivo) y *verbo como un decir* (función pragmática de la palabra clave), consideramos digno de señalarse la relación inexistente entre estas dos variables. Significa que la única ocasión en la que el texto curricular propone la *competencia como un decir*, no lo hace, como sería de esperarse, desde el contexto del sistema de comunicación, esto es, desde la matriz discursiva propia de las intenciones, las interpretaciones y la producción de sentido. No hay, entonces, en *el decir de la*

*competencia*, un conocimiento-aprendizaje vinculado a los lenguajes del campo cultural: discursos para aprender a significar. Si la *competencia dice*, en el marco de este programa educativo, lo hace desde el *saber cómo*, respondiendo así a las lógicas del contexto instrumental-práctico de la profesión estomatológica. Sirva esta lectura de correlación de variables para reforzar el diagnóstico: la formación (declarada curricularmente) de los profesionales de la estomatología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, omite la construcción de la *competencia* como un *poder ser*, soslayando con ello las dimensiones potestativa y desiderativa del eje organizador del modelo educativo de *competencias*.

### Análisis integral de resultados de los programas educativos

- Contexto discursivo vs Función pragmática de la palabra clave (Adjetivo)

En esta combinación de variables encontramos una correlación altamente significativa: la del *saber cómo* con el *adjetivo calificativo: competencias (necesarias)* como *praxis*. Por lo anterior, afirmamos que cuando la *competencia*, en los textos de los currícula universitarios analizados, proviene de un contexto discursivo que la define en términos de actuación/ejecución/instrucción, su función pragmática se orienta, fundamentalmente, a calificar desempeños, mas no aquellos que son propios de la especialidad científica (carrera-profesión), sino los relativos a las denominadas *competencias genéricas*, las de *sello universitario*, las necesarias y válidas para todo egresado de la institución educativa, las que aluden a la dimensión axiológica (actitudes y valores) del plan de estudios. ¿No resultaría más lógico que el perfil general del egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí se diseñase, preferentemente, desde los esquemas reflexivos del campo educacional y desde los esquemas de representación del campo de la cultura, más que – como ocurre – desde los esquemas operativos del campo profesional-laboral? En todo caso, la universidad y sus planificadores docentes son quienes deciden, pero cabría preguntar hasta qué punto esas decisiones están modeladas desde la lógica hegemónica del mercado de trabajo y sus prácticas dominantes. Suscribiríamos la confección de las *competencias profesionales* (específicas de la disciplina) con el *saber cómo* en el papel de eje organizador, pero cuando lo puesto en juego es la personalidad y el compromiso de un profesional,

pensamos más en los sistemas ecológico y de comunicación como plataformas orientadoras del quehacer educativo universitario.

Un segundo dato del análisis de esta combinación de variables es que cuando la *competencia* adjetiva o se adjetiva relacionamente, es decir, en los casos donde su función pragmática es caracterizar los atributos de los desempeños profesionales (*competencias específicas* de la disciplina), equilibra significativamente las categorías del *saber qué*, *saber para qué* y *saber cómo*. Éste, sin duda, es un rasgo que enriquece y da solidez al proyecto educativo de la universidad que estamos estudiando. La escenificación o puesta en contexto (socio-profesional y laboral) de las capacidades de sus egresados, cuando hablamos de las capacidades adquiridas en función de los conocimientos propios de cada carrera o disciplina, está respaldada por diseños curriculares que resuelven, con notable solvencia, el tejido dialéctico entre los objetos del aprendizaje, las destrezas procedimentales y la capacidad para significar e interpretar los propios desempeños profesionales. El “éxito” de los egresados de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en sus espacios de actuación (muchos y muy diversos son los reconocimientos, acreditaciones, premios, logros que la institución viene obteniendo desde hace años en este ámbito) quizá pueda explicarse, en parte, por este acierto curricular al que nos hemos referido.

La *competencia múltiple*, la que fusiona, hasta integrar, lo necesario (genérico) y lo específico (disciplinario) en el perfil del egresado, no es común en el discurso curricular que hemos analizado. Pero cuando aparece – pocas veces – lo hace desde el contexto del *saber cómo*, sobre todo; en segundo lugar desde el *saber qué*; y desde el *saber para qué*, en contadas ocasiones. Esta tercera lectura de la correlación de variables que estamos ensayando en el presente apartado, nos conduce al descubrimiento de una mediación (MDCS) implícita en los currícula objeto de nuestra investigación: la Mediación Social del Tipo 2 (Hacer - Saber - Poder Ser - Hacer+1 / Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1). La *competencia compleja* (integradora) se abstrae aquí desde la praxis, desemboca en el capital cognitivo y, finalmente, se significa. Encontramos insuficiente la configuración de *competencias* múltiples; hacerlo exigiría la dialogicidad, desde el campus universitario, entre los sistemas cognitivo, comunicacional y social. Un diálogo abierto a todas las mediaciones posibles, trascendiendo la “tentación” de ir a donde el campo laboral por “la razón” de la(s) *competencia(s)*.

- Contexto discursivo vs Función pragmática de la palabra clave (Verbo)

Cuando la *competencia (palabra clave)* funciona semántica y sintácticamente como *verbo*, y pragmáticamente, como *un pensar*, remite al *saber qué* con una frecuencia marcadamente alta. La relación entre *pensar* y *saber para qué* resulta mínima (baja frecuencia), mientras que la correlación entre *un pensar* y un *saber cómo* es totalmente nula (frecuencia cero). Resulta lógico que la *competencia* como *una forma de pensar*, se vincule a la reflexividad (ejercicio cognitivo) en torno a los objetos de conocimiento; sin embargo, es destacable que la *competencia* como *acto reflexivo* no establezca contacto alguno con la praxis, y muy poco con los principios de intencionalidad e interpretación. Encontramos, pues, que el *saber cómo* de la noción de *competencia(s)* no pasa por la reflexividad, mientras que el *saber para qué* lo hace sólo tangencialmente. *Pensar con competencia(s)*, entonces, es pensar en el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que configuran el capital cognitivo del sujeto del aprendizaje; mínimamente en el discurso que explica y da sentido al *poder ser* de una profesión específica; nunca en la ejecución misma de los desempeños profesionales.

En la misma orientación, descubrimos que la *competencia* como *un decir* no se articula de forma mínimamente significativa con la categoría del *saber cómo*. La *competencia* como *acto discursivo* es, o un *saber qué*, o un *saber para qué*, en igual número de casos (porcentajes de frecuencia idénticos). ¿Qué significa dicho hallazgo? Dos cosas: una (concerniente al equilibrio curricular), que el *valor discursivo* de la *competencia* se ancla tanto en sus objetos de conocimiento como en su sentido y significación; dos (relativa a la falta de equilibrio en los planes de estudio), que la praxis profesional no se verbaliza, no se *narra*, no se convierte en *textualidad*, y por no hacerlo, se queda en mera descripción técnica de quehaceres, sin el sustrato que dote a la *competencia* de una intención trascendente y de una interpretación ulterior.

En cuanto a la *competencia* como *un actuar*, los resultados del análisis de relación de variables son distintos. Hay equilibrio respecto a las categorías del contexto discursivo: sin diferencias notables en las frecuencias, la *competencia* como *acto instrumental* refiere al *saber qué*, al *saber cómo* o al *saber para qué*, en ese orden precisamente, aunque – repetimos – sin desniveles en la significatividad de las

correlaciones. La *competencia en acción* reconoce el sistema ecológico-adaptativo del que emanan sus objetos, para la integración del sujeto (profesionista) al entorno (campo laboral); reconoce, por supuesto, los atributos del sistema social, escenario de relaciones y desempeños donde se normativiza y legitima la profesión; y reconoce, también, el sistema de comunicación que explica la interacción simbólica, a través de la cual, *se narra* el ser y quehacer del profesional universitario. Y aunque equilibrada por sus referentes de contexto, la *competencia instrumentalizada* no se origina en la mediación que por lógica le correspondería, la mediación social, sino antes bien, en una mediación de génesis ecológica, en específico, del tipo 1: del *saber* al *hacer*; del *hacer* al *poder ser*; y de éste, a la redefinición del *saber* (Ergonomía – Preceptiva – Inteligibilidad – Ergonomía+1).

- Contexto discursivo vs Función pragmática de la palabra clave (Sustantivo)

Según las cifras arrojadas por el registro de frecuencias simples de los cinco programas educativos analizados, la *sustantivación* como función semántica y sintáctica de la palabra clave (*competencia*) es, por mínima, intrascendente en términos de significatividad dentro de los planes de estudio. Del total de 170 unidades de análisis (párrafos), en sólo 27 de ellos la *competencia* opera como *sustantivo*. Desde la pragmática de la unidad léxico-temática (*competencia*), ésta se expresa mayoritariamente (frecuencia del 60%) a través de *sinónimos* propios del ámbito de la praxis profesional, correspondiente a su vez al sistema social (MDCS) y a la definición de *competencia como desempeños*. Dado ese porcentaje, nos centraremos en la correlación de la *competencia-sustantivo-praxis* con las categorías del contexto discursivo. Para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (partiendo de las 5 carreras estudiadas) la(s) *competencia(s)* no necesitan ser re-nombradas, re-semantizadas; bastan el sentido común y el discurso dominante (en los espacios educativo y laboral) que las asocia a saberes, desempeños y comportamientos orientados desde determinada matriz axiológica. No hay, queremos decir, un esfuerzo de expansión y enriquecimiento de la noción de *competencia(s)* desde el campus universitario. Pero nuestra investigación nos indica que cuando “*competencia*” *se dice* de otra manera, cuando se recurre a la metáfora para condensar o amplificar su campo semántico, los currícula aquí analizados optan por aquellos sinónimos referidos al *saber cómo*: la *competencia* como praxis, como desempeños. Tiene sentido y resulta congruente: la

*competencia* como sustantivo es desempeño y se ancla en la categoría discursiva propia de los conocimientos procedimentales, de las prácticas, del *hacer-saber-hacer*. Con menos frecuencia, pero no poca relevancia, los sinónimos de *competencia práctica* responden al *saber para qué*, esto es, al sentido y la interpretación de las ejecuciones profesionales. Y en tercer lugar de importancia, la *competencia – desempeño* se articula con el espacio cognitivo del *saber qué*, o sea, de los objetos de conocimiento y aprendizaje. Lo anterior nos revela una mediación predominante cuando de sustantivar la *competencia* se trata: Mediación Social del tipo 2 → Hacer → Saber → Poder Ser → Hacer +1 → Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía + 1.

Dos breves apuntes más: *Competencia* con función sustantiva como capital cognitivo (*capacidad*), se relaciona, con evidente equilibrio, tanto al *saber qué* como al *saber para qué* y al *saber cómo*. *Competencia* con función sustantiva como expresión (*discurso*) se articula con el *saber cómo* y el *saber para qué* en frecuencias idénticas, de un 50 y 50 % cada una. Obviamente, el *saber qué* permanece ajeno a las “metáforas” de la *competencia* como narrativa.

- Mediaciones vs Función pragmática de la palabra clave

Las preguntas que subyacen al análisis de la combinación de la variable “mediaciones” con la relativa a la función pragmática de la palabra clave en el texto curricular, son: ¿cómo se desplaza (“espiral dialéctica”) la noción de *competencia* por el entramado de los sistemas ecológico, social y de comunicación que la contienen?, ¿qué perfiles adquieren dichos *desplazamientos* a partir del tipo de función pragmática que la palabra *competencia* desempeña?, ¿cómo se ajustan los sistemas entre sí cuando *la competencia es sustantivo, es adjetivo o es verbo*?, ¿cuál es el “montaje” final del *discurso* (plan de estudios) dados los flujos de interacción entre los sistemas, detonados por la función de la unidad léxico-temática?; en síntesis: ¿cómo, desde el modelo de la mediación dialéctica de la comunicación social (MDCS), podemos abstraer la *arquitectura narrativa del currículo*?, y al hacerlo, ¿qué hipótesis podemos configurar respecto a las lógicas creativas del ejercicio de planificación docente en la universidad objeto de nuestro estudio?



Vale reiterar que cuanto se diga en los párrafos subsecuentes, como en los anteriores, alude a un diagnóstico general de la aplicación del modelo educativo de *competencias* en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, tomando como estudio de caso el análisis de cinco de sus programas de licenciatura, aquellos que, según la propia institución, reflejan la puntual aplicación del modelo en las tareas de actualización y cambio curricular.

- Función adjetivadora

La *competencia profesional* (la propia y específica de la disciplina y su campo científico-técnico-laboral) es la más importante para la universidad. En el 70 % de las ocasiones en que la *competencia* es definida por sus características y atributos, esto es, que adjetiva o es adjetivada, la función pragmática es de naturaleza *relacional*, la que corresponde, precisamente, a las *competencias profesionales*. Al “cruzar” este dato con los tipos de mediaciones resultado del análisis, encontramos que los desempeños de los egresados en el campo laboral *se piensan* tanto desde el sistema eco-adaptativo (SE), como desde el social (SS) y el de comunicación (SC). Equilibrio éste que ya habíamos anunciado: la Universidad Autónoma de San Luis Potosí problematiza con particular acierto discursivo el quehacer de sus cuadros académicos en el mundo productivo. Calidad probada por los desempeños. Sin embargo, ese equilibrio, en cuanto a las mediaciones, se quiebra ligeramente al detectar que la mediación ecológica del tipo 1(SE-SS-SC-SE+1) es, aunque no por mucho, la más consistente. ¿Qué significa? Que el agroecólogo, el bibliotecólogo, el comunicador, el enfermero y el médico estomatólogo son producto de una planificación curricular que los ha prefigurado, profesionalmente, desde los objetos de conocimiento que delinearán su capital cognitivo y desde la necesidad de adaptarse al contexto socio-laboral (ajuste ergonómico entre el sistema ecológico y el sistema social). Ubicado el profesionista en el ámbito de los desempeños y de las relaciones generadas a partir de éstos, dispondrá de los preceptos (ajuste entre el sistema social y el de comunicación) que signifiquen, porque normativizan y legitiman, su actividad profesional. Dotado de intención e interpretado, *el poder ser* agroecólogo, bibliotecólogo, comunicador, enfermero y médico estomatólogo adquirirá inteligibilidad (ajuste entre el sistema comunicacional y el ecológico-adaptativo) a la luz, otra vez, de los conocimientos, habilidades y actitudes constitutivos de su capital cognitivo acumulado.

La comparación de variables que estamos trabajando en este apartado nos refuerza otra conclusión ya establecida anteriormente: Las *competencias genéricas o necesarias*, con las que todo egresado ha de contar para garantizar un *sello universitario*, y con él, reproducir la apuesta desiderativa de la universidad que lo formó, se han planificado curricularmente partiendo del sistema social, ese de las relaciones de poder/sumisión entre agentes sociales. Toda elección implica una renuncia: si optamos por imaginar el perfil ejecutivo de nuestros egresados con la mirada puesta en el mercado profesional, soslayamos la emergencia constructiva del campo educativo y del campo cultural que lo engloban, tendiendo a hacer de la *competencia* un principio de disputa, de disputa por el control... ¿control de qué, control para qué? Habría que responderlo.

- Función verbal

En el mismo tenor de la función (pragmática) adjetivadora, la del *verbo* se orienta sobre todo al ámbito de las *competencias* como *actos instrumentales*, *competencia* como *un actuar*. Lo destacable del hecho, una vez correlacionada la *verbalización* de la palabra clave *competencia* con las mediaciones que dilucidan la orientación constructiva del texto curricular, es que el nivel de correspondencia entre el sistema de comunicación y la *competencia en acto* es mínimo, irrelevante. La cultura, como matriz de relaciones entre actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico (sistema de comunicación), no es principio generador (dialéctico) de la *verbalización* de la(s) *competencia(s)* entendidas como *actuaciones*. Si la *competencia*, entonces, no es *un pensar* o *un decir*, poco tendrán que ver con ella, para los currícula, su carga de intencionalidad, su potencial interpretativo, su significación (sentido).

*Competencias* como *pensar* o como *decir*, alternan en casi idéntica proporción sus frecuencias dentro de las unidades de análisis (párrafos). Lógico es que la *competencia* como *acto discursivo* “dibuje” una espiral dialéctica con el sistema de comunicación como punto de origen. Pero no ocurre con los dos tipos de mediaciones comunicativas, y en ello radica el punto a destacar. La *competencia* como *un decir* mantiene una alta correlación con la mediación comunicativa tipo 1: SC-SS-SE-SC+1. Supone que la *competencia “dicha”* normativiza desempeños (ajuste de *preceptiva* entre los sistemas de comunicación y social), desempeños que así legitimados promueven la adaptación al

contexto laboral de los sujetos del aprendizaje (ajuste *ergonómico* entre el sistema social y el sistema ecológico), sujetos cuyo capital cognitivo, entonces, dota de *inteligibilidad* al discurso con que la *competencia* ha sido *narrada* (ajuste entre el sistema eco-adaptativo y el sistema de comunicación). En contra parte, la mediación comunicacional del tipo 2, la que conecta inicialmente la expresividad del fenómeno con su cognición (SC-SE...) no es común en aquellos casos en los que la pragmática de nuestra palabra clave se resuelve en la forma de *verbo-actuación*. Está claro: la *competencia como textualidad* no alude al capital cognitivo del que emana; se limita a justificar, *narrativamente*, uno o más desempeños concretos en el contexto social de los quehaceres profesionales. Superiores por su frecuencia a la mediación comunicativa del tipo 2 están las mediaciones ecológicas; la del tipo 1, casi equiparable en nivel de incidencia a la mediación comunicativa tipo 1; mientras que la ecológica del tipo 2 se halla por encima de la comunicativa, también del tipo 2. Así, es posible deducir que la *competencia* verbalizada en forma de discurso, antes que como acto reflexivo o instrumental, proviene de un ejercicio reflexivo-cognitivo, ligado a los saberes (objetos de conocimiento) que están implícitos en la *competencia*.

Las mediaciones ecológicas son también las dominantes ahí donde la *competencia* deviene, pragmáticamente, *acto reflexivo*. Normal. Consistente. Cuestión a destacar: la mediación ecológica 1 es más concurrente que la 2 en estos casos. ¿Interpretación? Se privilegia el desplazamiento del sistema ecológico al sistema social, por encima del comunicativo. Dicho de otra forma: primero *ergonomía*; luego *inteligibilidad*. Una aproximación más: si la *competencia* es un *pensamiento*, éste obedece a la necesidad de que *el que piensa* haga de su reflexión un modo de adaptarse al mundo social de las relaciones, de la praxis, de las ejecuciones; configurar sentido (*textualidad*) desde el pensamiento, pasa a segundo término.

- Función sustantiva

El registro de frecuencias simples reveló que la *sustantivación* de la *palabra clave* *competencia* es la función semántica-sintáctica menos recurrente, y a la que menor importancia le otorga el diseño de los planes de estudio. No obstante la irrelevancia de su utilización, conviene hacer algunas observaciones respecto a la relación de esta variable con la de las mediaciones (MDCS). La *competencia sustantivo* hace de la

*praxis profesional* su función pragmática más constante. En el 60 por ciento de los casos donde la *competencia* se sustituye por nombres alternativos (sinónimos), *competencia* es *desempeños*. Si como se ha dicho, los currículos privilegian la problematización de la noción de *competencia* desde su ángulo instrumental/procedimental, la constante aquí descrita no deberá sorprender, más aún, debería ser argumento de consistencia de la plataforma curricular de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

También es señal de consistencia que la unidad léxico-temática, re-semantizada a través de sinónimos ligados a la idea de desempeños, se abstraiga desde el sistema social: la mediación social del tipo 1 es la de más alta correlación en esta combinación de variables. Recordemos que dicha mediación (SS-SC-SE-SS+1) recoge del contexto de las actuaciones profesionales los preceptos que “signifiquen” el perfil del profesionista (ajuste entre el sistema social y el sistema de comunicación); ya con *el discurso* normativizado y legitimado, el sujeto del aprendizaje incorpora (intelige) sus objetos de conocimiento (ajuste entre los sistemas comunicativo y ecológico) para, finalmente, adaptar ergonómicamente su capital cognitivo al mercado laboral (ajuste entre el sistema eco-adaptativo y el sistema social redefinido). Sobre la sustantivación de la *competencia* en clave de *praxis profesional*, un dato más: en ningún caso (correlación de valor cero) encontramos que los desempeños se razonen a partir de un ajuste de inteligibilidad entre el sistema ecológico y el sistema de comunicación; esto es, la mediación ecológica del tipo 2 no es utilizada. ¿Qué nos dice esto? Que cuando se multiplican las acepciones de *competencia* en su modalidad de *prácticas para aprender a hacer*, este ejercicio no pasa por la reflexividad, no se tamiza, digamos, desde el capital cognitivo acumulado, con el propósito de volver inteligible *el discurso* de la *praxis* de las *competencias*.

La segunda función pragmática a la que se recurre cuando la *competencia* se sustantiva, es la de las *capacidades*: la *competencia* como capital cognitivo (conocimientos, destrezas y actitudes). De aquí, en su combinación con la variable “mediaciones”, extraemos un resultado destacable. La mediación comunicativa del tipo 2 (SC-SE-SS-SC+1) no está presente. Significa que cuando la *competencia* se nombra a través de sinónimos que le atribuyen el *valor* de *capacidad(es)*, dicha nominación nunca encuentra su origen en un ajuste de inteligibilidad entre el sistema de comunicación y el

sistema ecológico. La señal es la misma que enunciamos en el párrafo anterior: *cognición* → *discurso* y *discurso* → *cognición* están divorciados como bases creativas para la enunciación de *competencias*, ya como *praxis* ya como *capacidad*.

Los sinónimos empleados para aludir a la *competencia como discurso* aparecen en únicamente 4 de las 170 unidades de análisis (párrafos). De ahí que no se obtengan resultados dignos de reseñarse en la relación de esta variable con la variable de “mediaciones”. En todo caso, hay consistencia en la utilización de las mediaciones comunicativas y en la social del tipo 1, que ajusta preceptivamente el sistema social con el de comunicación, cuando *competencia* se sustantiva como *expresión*.

Reflexión: no existen evidencias de que la universidad, vistos cinco de sus planes de estudio, se ocupe de caracterizar narrativamente la *competencia* desde una “código” particular, desde un lenguaje propio que emerja de apuestas particulares respecto a la implementación del modelo educativo de *competencias*. Imposible, cuando los – mínimos – esfuerzos de sustantivación no ponen en juego la articulación del sustrato *cognitivo/reflexivo* con el de la *expresión/discurso*, es decir, si las “*competencias*” de esta universidad no emanan de un diálogo entre los objetos y los lenguajes. Si hay *sinónimos*, éstos se refieren a las *prácticas*. Nada más. Revertir la tendencia exigiría ir a donde la matriz cultural que explique el fin último de la misión educativa de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y de ahí, explicitar el capital cognitivo deseado para sus actores (profesores y alumnos). La *competencia* en el campo profesional-laboral no adquirirá más nombres que los que el *discurso productivo* (hegemónico) le asigna.

- Función pragmática vs Categoría epistemológica de la palabra clave (Adjetivo)

Ubicada la unidad léxico-temática *competencia* en la función semántica y sintáctica de “adjetivo”, nos aplicamos ahora a la relación que se establece entre la operación pragmática de la palabra clave (calificar *o* relacionar *o* determinar) y la categoría epistemológica en que se inscribe (representación *o* expresión *o* actuación). Los resultados (SPSS) confirman, nuevamente y por esta otra vía de correlación de variables, dos tesis que hemos venido argumentando:

Primera.- Las *competencias necesarias o genéricas* (las que todo egresado, de cualquier carrera, ha de portar una vez concluido su ciclo formativo) se construyen epistemológicamente desde la categoría de las actuaciones.

Segunda.- Las *competencias profesionales o específicas* (las particulares de un perfil profesional determinado) emergen de una matriz creativa que pone en juego (con evidente equilibrio) las tres dimensiones epistemológicas posibles: la de la *representación*, la de la *expresión* y la de la *actuación*.

Sí: la misión del profesional como actor universitario se piensa desde el campo laboral; la praxis de los egresados se configura – dialécticamente – a partir de la imbricación de esquemas tanto reflexivos como operativos y de representación. Lo primero, proponemos, habría de ser materia de análisis al interior de los claustros de planificación docente; lo segundo, un rasgo a fortalecer y a reproducir en toda acción de cambio o reforma curricular.

Dentro del tema de las posibles reestructuraciones en los planes de estudio, queremos insistir en la necesidad de profundizar el concepto de *competencias múltiples*, aquellas que más allá de su componente genérico o específico, necesario o profesional, integran ambas dimensiones y, al hacerlo, generan un nuevo tipo de *competencia*: una cuyo sustrato es producto de una concepción discursiva *transistémica*, es decir, confeccionada a partir de todas las mediaciones posibles (seis) entre los sistemas ecológico-adaptativo, social y de comunicación. El recurso metodológico para llevar a cabo esta empresa podría ser el *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social*.

- Función pragmática vs Categoría epistemológica de la palabra clave (Verbo)

Función semántica y sintáctica: verbo. Variables de la *verbalización* de la palabra clave: *competencia como un pensar o como un decir o como un actuar*. Categorías epistemológicas a propósito de la concepción cognitiva de la unidad léxico-temática: *representación o expresión o actuación*. Resultados de la combinación de estos elementos constructivos:

- Si la *competencia* es un *pensar* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional* (representación).
- Si la *competencia* es un *decir* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional* y como un *conocimiento interpretativo* (expresión), con el mismo énfasis en ambos casos (idénticas frecuencias).
- Si la *competencia* es un *actuar* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional*, como un *conocimiento procedimental* (actuación) y como un *conocimiento interpretativo*. En este orden, pero con notable equilibrio en cuanto a la distribución de importancia (frecuencias muy igualadas).

Posibles estrategias a partir de estos resultados:

- Que el diseño de la *competencia como acto reflexivo* integre, con equiparables niveles de énfasis, la significación de los aprendizajes y la concreción práctica de éstos.
  - Que la *competencia como acto discursivo* incorpore en su confección curricular el principio del *aprender a hacer*, con el mismo grado de importancia otorgado al *aprender a aprender* y al *aprender a significar*.
  - Que la lógica de creación epistémica implícita en la construcción de la *competencia como acto instrumental*, sirva de guía y modelo operativo para la realización de las dos anteriores estrategias.
- Función pragmática vs Categoría epistemológica de la palabra clave (Sustantivo)

Una *competencia*, la *competencia*, puede asumir tantos nombres como cada organismo o institución interesada en el tema pueda imaginar y proponer. Hasta dónde hacer crecer el *campo semántico* de la *competencia* (avance, profundización, ensanchamiento) dependerá no sólo de la intención, sino de los instrumentos epistemológicos de que se disponga y de la capacidad generativa de éstos. Los pocos y no muy innovadores sinónimos utilizados por la universidad (analizados cinco de sus currículos) para referirse a la(s) *competencia(s)*, nos pueden revelar dos cosas: la asunción del discurso unificado en torno a *competencias* que prevalece en los ámbitos socio-profesionales de los desempeños y/o la falta de una política interna que si bien no busque la homologación de planes de estudio, si permita la multiplicación de esfuerzos

curriculares para configurar una apuesta institucional en torno a la problematización de la noción de *competencia(s)*.

Por ahora, nos limitamos a revisar qué nos dice el cruce de las dos variables que informan este apartado: siendo el *sustantivo* la función semántica-sintáctica de la palabra clave, cómo se correlacionan la función pragmática y las categorías epistemológicas de la unidad léxico-temática *competencia*. En los casos en que la *competencia* se nombra desde el sistema ecológico (SE), relacionándola así con *capital cognitivo*, las fuentes epistemológicas de esta nominación se combinan, equilibradamente, entre la *representación*, la *expresión* y la *actuación*. Cuando la *competencia* es sinónimo de *desempeños* (disputa “por el campo laboral”, dominio, función, operatividad, suficiencia, validez/legitimación), su construcción epistemológica se lleva a cabo desde la esfera cognitiva de la *actuación*. Y donde la *competencia* es *discurso*, su episteme corresponde tanto a la expresión como a la actuación (50 y 50 % en cada caso); nunca a la *representación*.

Fortalezas: Que la *competencia como conocimientos, destrezas y actitudes* se abstraiga desde la reflexividad, el discurso y la razón instrumental, equilibradamente. Que la *competencia como discurso* reconozca el potencial epistemológico de la *expresividad* y la *actuación*.

Debilidades: Que no se exploten las epistemes expresivas y representacionales para la concepción de la *competencia como praxis profesional*. Que entre la *competencia como discurso* y la episteme de la *representación* no exista vínculo alguno.

Si convenimos que *la palabra* (el *sinónimo*) no es la esencia del ser, pero sí su “casa” (como dijera Heidegger), una iniciativa de deconstrucción del concepto *competencia* desde la universidad podría, acaso, hacer uso de la(s) *metáfora(s)* como recurso de apertura lingüística y renovación discursiva. La metáfora, que no es la *réplica* del sinónimo, sino un acto de *ingeniería del lenguaje* para expandir o condensar el significado de una textualidad. Las metáforas viven en el sistema de comunicación y responden a preguntas pertinentes. Proponemos un ejemplo: ¿qué formas narrativas adquiere o puede adquirir la *competencia*, representada, dicha y actuada, como atribución, identidad y/o interacción? Del sinónimo a la metáfora, desde el sistema de comunicación (MDCS); de ahí, al ensayo de construcciones mediacionales (todas las



posibles) para que la *competencia* sea y diga más, siempre algo más y mejor para la universidad y sus actores.



## Capítulo 7. Conclusiones y discusión

---

Este capítulo se compone de tres apartados. En el primero se hace una recapitulación de los resultados del análisis aplicado a los cinco programas educativos, de cada uno en lo particular y de todos en su conjunto. El segundo contiene una serie de reflexiones en torno al Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), a sus alcances y posibilidades como instrumento teórico-metodológico que ha sido puesto a prueba en esta investigación, en el marco del análisis del cambio en el devenir histórico de las sociedades y sus actores. En el tercer apartado se plantea una discusión con el propósito de vincular las nociones de *comunicación* y *competencias* en el contexto del discurso sobre la educación superior universitaria, siguiendo las bases del programa de investigación sobre epistemología de la comunicación, actualmente en curso en el Grupo MDCS de la Universidad Complutense.

### 7.1 Evaluación general de los programas educativos

A continuación se presenta un resumen sobre el perfil de cada uno de los cinco planes de estudio analizados, así como una visión general de todos ellos.

#### Agroecología

La matriz curricular para la formación de Agro-ecólogos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en su diseño educativo orientado por el *modelo de competencias*, privilegia el *saber qué* como un actuar sustentado en *representaciones*, construido desde una base cognitiva para la adaptación de los sujetos del aprendizaje al entorno laboral y la significación de sus desempeños.

El *para qué* y el *cómo* de la carrera (*sentido* y *praxis*) muestran correspondencia y equilibrio en sus propuestas. Las *competencias*, en este contexto, funcionando curricularmente ya como *sustantivos*, ya como *adjetivos*, aluden a sinónimos o atributos de la *praxis* profesional, construida epistemológicamente, en ambos casos, desde las *actuaciones*.

En el ejercicio de abstracción teórica del plan de estudios, desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), se visualiza un desajuste en la concepción de la *competencia* como relación social: de su base cognitiva se intenta orientarla hacia los contextos de desempeño, lo que evidencia un propósito esencial de adaptación, mas no hay en el discurso ajustes *ergonómicos* que organicen dicho propósito. No hay, pues, relación dialéctica entre *enunciado* e *instrucción*. Entre la génesis cognitiva de la *competencia* y su derrotero instrumental, faltan los goznes argumentales que aporten congruencia al relato curricular.

### Bibliotecología

El currículo de la carrera de Licenciado en Bibliotecología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí enfatiza el sentido pragmático-procedimental-instrumental de la noción de *competencia(s)*. La praxis profesional es el núcleo organizador de su modelo educativo, con una clara articulación sistemática respecto al capital cognitivo necesario y deseado en los sujetos del aprendizaje, para la adaptación de éstos al mercado laboral. *Saber cómo* y *saber qué* son, entonces, las categorías privilegiadas dentro del contexto discursivo de su plan de estudios. Las *competencias profesionales* se definen por sus atributos (función adjetivadora), adquieren la forma de actuaciones (función verbal) y se nombran como desempeños (función sustantiva). Las *competencias*, como *conocimiento*, se producen, en forma equitativa, tanto a través de los recursos de la *representación*, como de la *actuación* y la *expresión*. Por esto último, la vertiente epistemológica del currículum no se corresponde con las otras dos plataformas gramaticales: la semántica-sintáctica y la pragmática, ya que el *saber para qué* (intención-interpretación-sentido) de la profesión es un elemento ausente a lo largo de todo el texto curricular. Las mediaciones presentes en la abstracción dialéctica (MDCS) del plan de estudios, aportan una confirmación y una revelación: refuerzan la certeza de que el interés se centra en adaptar el capital cognitivo al campo profesional y viceversa; descubren que, más allá de lo dicho, subyace en esta propuesta educativa el afán de potenciar, vía las *competencias*, un sistema (comunicacional) de conocimientos capaz de potenciar la definición del *poder ser* bibliotecólogo y lo que ello implica en el campo de la cultura, trascendiendo los campos de la educación y el laboral.

### Ciencias de la Comunicación

El programa educativo de la carrera de licenciado en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se concentra en la

abstracción y la expresión de un perfil de egreso sin el necesario correlato de los contextos sociales de desempeño de la profesión. El sentido del currículo se estructura a partir de los objetos de conocimiento y del *para qué* de la disciplina; el *saber cómo* queda en suspenso. La noción de *competencia*, mucho más presente aquí que en cualquier otro de los planes de estudio analizados, se aborda en profundidad desde el recurso gramatical del *adjetivo*: la *competencia* se *califica*, se *determina*, pero, sobre todo, se *relaciona* con sujetos, objetos y procesos sociales para justificar la incorporación de un nuevo modelo educativo: el de *competencias*. La aparición de sinónimos de la palabra clave es reducida, irrelevante. La *competencia* no se resemantiza, sólo se adjetiva para multiplicar su presencia en todos los posibles espacios del devenir socio-económico, político y cultural. Destaca, por otra parte, el equilibrio con que se da cuenta de la construcción del término *competencia* como *conocimiento*, o sea, equilibrio en los recursos epistemológicos. En este caso, la *competencia*, a la vez que *representación* y *expresión*, es también e igualmente *actuación*. La misma integración dialéctica se percibe en los casos (no irrelevantes por su frecuencia) en los que la *competencia* opera pragmáticamente como *verbo*: entonces, *competencia* es lo mismo un *pensar* que un *decir* que un *actuar*.

Los tipos de mediaciones que privan en el texto curricular, leído desde el MDCS, indican que la verbalización de la(s) *competencia(s)* en el seno de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, parte del interés por construir discursivamente un perfil profesional adaptable a un entorno igualmente construido desde el *discurso*. Las relaciones asimétricas, características de la interacción entre los agentes sociales, no son constantes para la problematización dialéctica de la *competencia* como relación social.

La solidez conceptual del perfil del comunicólogo, así como su clara correspondencia con el capital cognitivo deseable para sustentarlo, tendría como asignatura pendiente el pensar la *competencia* del comunicador en clave de sistema social: los *territorios de la praxis*.

## Enfermería

Si se acepta, desde la tesis epistemológica del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social, que todo fenómeno social supone la interrelación de tres dimensiones: la ecológica adaptativa, la relacional y la de los intercambios

simbólicos, y que la supremacía de una u otra en la génesis dinámica de determinada relación define la naturaleza, la orientación y el carácter de ésta, concluimos que para la carrera de Enfermería de la Coordinación Académica Región Altiplano (COARA) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la *competencia*, en tanto núcleo organizador de su apuesta curricular, se plantea como una relación que integra, con señalado equilibrio, su condición *cognitiva*, *expresiva* y de *actuación*: reflexividad, operatividad y representación, en simultáneo, sin desfases interpretativos.

La elaboración epistemológica del principio de *competencia(s)* se diseña a partir de la imbricación dialéctica, clara, diversa y elocuente, del *capital cognitivo*, la *praxis* y la *discursividad*, implícitas en esa relación social que define un nuevo modelo educativo. La pragmática del texto curricular opta por priorizar el sentido dinámico de la *competencia*, verbalizándola a la manera de un *pensar-decir-actuar*, sin distingos de importancia. Recurre al *adjetivo* únicamente para caracterizar los desempeños profesionales, y muy poco al *sustantivo-sinónimo* para resemantizar la noción de *competencia*.

El *saber para qué* de la profesión de enfermero, es decir, su sentido trascendente, adquiere en este plan de estudios la categoría de meta-competencia, anclada con peculiar asepsia discursiva a los *saberes* y los *desempeños* que definen el perfil profesional acuñado desde este programa educativo. Todo este equilibrio podría, quizá, enriquecerse aún más si, pragmáticamente, la *competencia-verbo* ampliase sus referencias en tanto acto reflexivo; dicho de otra manera, si la *competencia* apareciese con mayor frecuencia como un *pensar*.

## Estomatología

La formación de estomatólogos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, según se lee en su manifestación discursiva pública (plan de estudios), asume un carácter decididamente técnico-científico. Técnico, por la priorización de los objetos de conocimiento propios de la disciplina, y científico, por la matriz cognitiva en que se soporta la organización curricular en torno al principio didáctico-pedagógico de la(s) *competencia(s)*. Del *saber qué* al *saber cómo* y viceversa; el *para qué* no es tema, ni principio estructural, ni referente epistemológico.

Así, el currículo analizado no *dibuja* al estomatólogo en el espacio cultural, ahí donde sus conocimientos interpretativos pueden significar el *poder ser* de su condición profesional. El médico estomatólogo se concibe, primero, en el campo educativo, luego, en el profesional-laboral. Ambas concepciones poseen elocuencia, claridad; resultan congruentes. Sin embargo, consideramos que soslayar el potencial epistémico altamente creativo del sistema de comunicación (MDCS), vuelve insuficiente e incompleto el plan de estudios en cuestión.

Otro desnivel o inconsistencia detectada, es la que se refiere a la orientación del currículo en cuanto a la función semántica y sintáctica de la *competencia* como *palabra clave*. Además de *adjetivar*, y con ello, caracterizar los desempeños profesionales del estomatólogo (lo cual se cumple satisfactoriamente), sería acaso deseable enfatizar la *competencia* como un *pensar*, como un *actuar*, pero sobre todo, como un *decir*; *verbalizar*, en suma, el sentido dinámico y dialéctico de la(s) *competencia(s)* como eje organizador del perfil profesional y de la práctica estomatológica.

### Resumen de los cinco programas

Revisados los cinco programas educativos, soporte material de nuestro objeto de estudio, deducimos que según esta muestra de la oferta curricular de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, son las disciplinas científicas las que orientan, caracterizan y definen el modelo educativo de *competencias*, compartido por las cinco carreras como referente e instrumento de organización de sus planes de estudio.

Del modelo se privilegia, pragmática y epistemológicamente, la dimensión de la(s) *competencia(s)* como *desempeños*, *actos instrumentales*, *praxis profesional*. Cada disciplina o campo de conocimientos fija los saberes, destrezas y actitudes (*saber qué*) que le son propios; los desplaza hacia los contextos sociales del desempeño profesional (*saber cómo*); y del sistema de valores dominante en la sociedad (sentido común), extrae el discurso potestativo y desiderativo del *saber para qué* de sus egresados.

Por lo anterior, consideramos que el *modelo de competencias* no está sirviendo como un eje de organización conceptual de los proyectos educativos de la universidad; se le emplea más como un formato discursivo de *código homologado*, que como núcleo detonador de representaciones, reflexividad y praxis. No existe, en general, una

aproximación crítica (intencionalidad-interpretación-sentido) al concepto de *competencia*. Se da por supuesto su pertinencia y se traduce la ortodoxia de su *liturgia* según convenga al lenguaje de la disciplina científica que corresponda.

Esto, repetimos, en lo general. Las particularidades, las variaciones de énfasis, y los menores o mayores equilibrios de los currículos, pueden constatarse en los análisis realizados, de forma individual, a cada uno de los cinco programas educativos.

## 7.2 MDCS y el análisis del cambio histórico

Quizá la universidad sea uno de los pocos espacios desde los cuales resulte posible reconstruir una visión del tejido social que le otorgue sentido al dominio histórico de existencia. Se trataría de convertir el *dominio universitario* en el ámbito social de conocimiento donde toda cuestión cabe, donde todos caben. Sitio de confluencia de personalidades múltiples, de las aspiraciones más disímolas, de cosmologías antagónicas, receptáculo de la materia prima para un ejercicio sistemático de diálogo entre los distintos, ágora donde negociar posiciones y definir apuestas. Esto, siempre que en la *universidad* aprendamos a extender nuestras fronteras hacia todo el mundo de lo social, incorporándolo al recinto académico para que ahí, el alumno reconozca su mundo y se reconozca en él, actúe en él y sepa que educarse no es sino aprender a *ser-siendo* en los demás.

Con el MDCS hemos querido *modelizar*, metodológicamente, nuestra aproximación a los campos de la educación, la comunicación, la sociedad y la cultura. Pero el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social va más allá. Dicen Piñuel y Lozano (2006) que el MDCS tiene dos opciones: aprender *el juego de la comunicación*, para reconocernos en él, o *cambiar el juego*, para transformarlo y transformarnos. Nuestros propósitos son ambos. Leer *la educación y la comunicación*, en el seno del campus universitario, a la luz de *la cultura* y en el contexto de *nuestra época*, de manera holística (compleja) y sistémica, a partir del MDCS. Se trata de interpretar las relaciones de comunicación -el sistema de comunicación (SC)-, las relaciones eco-adaptativas -el sistema ecológico (SE)-, y las relaciones sociales -el sistema social (SS)-en todas las situaciones de interacción posibles, cuyos *ejecutantes, herramientas, producciones y orden* se ven afectados por las constricciones emanadas



de cada uno de esos sistemas. A partir de estas lecturas pretendemos ofrecer un recurso a la comunidad universitaria de San Luis Potosí, con la finalidad de que pueda *reconocerse* en los currícula de su planeación educativa y tomar decisiones frente al modelo didáctico-pedagógico de *competencias*: reproducirlo, criticarlo, transformarlo, adecuarlo, reorientarlo... la comunicación y sus mediaciones – confiamos – pueden contribuir a actuar con madurez y pertinencia en esta coyuntura.

Lo que suceda o deje de ocurrir en los programas académicos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí impactará de forma significativa en la sociedad potosina, así como en cualquier comunidad a donde llegue un egresado de la UASLP. Al hablar de *impacto* hablamos de *cambio(s)*. Cambio social y cambio cognitivo. Mentalidades perfiladas desde un currículo, orientadas hacia contextos múltiples, donde han de objetivar su capital intelectual en la forma de relaciones intersubjetivas y mediante procesos de intercambio simbólico (procesos comunicativos). Ello supone una responsabilidad y señala actores responsables. La planificación educativa universitaria trasciende la misión institucional del ente escolar, las expectativas y demandas de los grupos sociales hacia la educación superior, las vocaciones e intereses de estudiantes y egresados. Planificar la enseñanza y el aprendizaje es vector clave del *cambio histórico* para cualquier sistema social; así nos lo ha enseñado el MDCS al profundizar en las mediaciones que tejen el sentido del *ser* y *quehacer* de lo humano. Si la decisión es trabajar bajo el modelo de *competencias*, como referente estratégico de la actividad docente, que dicha decisión defina apuestas: aprender a *jugar el juego de las competencias*; esforzarse en la formación de excelentes *jugadores* del modelo; cambiar el *juego*; inventar un *nuevo juego* con base en el capital cultural que nos configura; *transformarnos* porque hemos *transformado* tanto el *juego* como nuestra forma de *jugarlo*.

Los posibles aportes de esta Tesis (*de y sobre* comunicación) no se dirigen, exclusivamente, a los participantes de ese campo disciplinario. Pero sí nacen en dicho campo y creemos que desde él podrían generarse, organizarse y, acaso, impactar a sujetos, agentes y actores vinculados, directa o indirectamente, a la vida universitaria. Sobre la base de estos supuestos, procedemos a ejercitar un programa posible de trabajo para repensar el lugar de *la comunicación y las competencias comunicativas* en el currículo universitario, y con ello, aportar elementos desde nuestro campo de estudio

para la consolidación y el mejoramiento del *modelo de competencias* y su aplicación en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En la década de los ochenta “estalló” en México un *campo académico*, el de la *comunicación*, con la multiplicación del número de carreras y grados del ámbito comunicativo. Veinte años después de la fundación de la primera carrera, en la Universidad Iberoamericana, la matrícula se multiplicó de manera asombrosa, aunque pocos reaccionaron con crítica o reflexión frente al asombro. La mayoría aprovechó la *explosión* para institucionalizar la enseñanza de esa disciplina que tanto cautivaba a estudiantes de todo el país. Públicos o privados, los centros educativos improvisaban espacios, profesores y planes de estudio. No eran muchos los académicos que asumían con seriedad y de forma responsable el fenómeno. Afortunadamente fueron los suficientes para que hoy, a cincuenta años de que los jesuitas crearan el primer programa universitario en comunicación, el campo se encuentre vivo en México: actores y autores de alta repercusión internacional, sólidos grupos de investigación, grados y posgrados de reconocido prestigio. Pero somos muchos, acaso demasiados en este *estallido campal*, y no todos sabemos por dónde vamos y hacia dónde nos dirigimos. Mil seis (1006) programas ofrecen la carrera de comunicación (o afines) actualmente en México. Sólo el 6.75% de dichos programas se hallaba acreditado en 2009, según datos de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.

Algunas imágenes, a manera de noticias, del espacio de la enseñanza universitaria de la comunicación en México (FELAFACS, 2009): sobreoferta de escuelas y programas; carencia de políticas públicas para regular la desordenada oferta; planta docente en su mayoría sin posgrados; el mercado laboral desconfía de la disciplina porque la desconoce; desempleo creciente de los egresados, subempleo en el mejor de los casos; los instrumentos de medición de calidad en los programas no califican la propuesta educativa, se limitan a la congruencia en su gestión.

Así pues, el campo continúa creciendo de manera desorganizada. ¿Qué hacer para intervenir con acciones conjuntas que planifiquen la enseñanza y la investigación de la comunicación académica en México? Órganos como el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), la Asociación Mexicana de Investigación de la Comunicación (AMIC) y el Consejo de

Acreditación de la Comunicación (CONAC), están en ello y su trabajo es siempre una buena noticia. Nosotros proponemos un frente que vaya al corazón del campo: *el currículo*. Lo que haya de hacerse se hará ahí, desde ahí. Y ya en los planes de estudio, ¿partir de dónde? Del elemento que vertebra y organiza la trama de la enseñanza, el aprendizaje, la generación y aplicación del conocimiento: la Teoría, en este caso, la Teoría de la Comunicación. Estamos convencidos que es la Teoría, su aprendizaje y revisión permanentes, la que compete a la Universidad, la que la legitima como espacio social privilegiado de producción y difusión del pensamiento trascendente, la que la distingue de la oferta de capacitación exclusiva para el desempeño laboral.

Con esta idea partimos hacia los resultados de la encuesta internacional sobre la situación de la enseñanza universitaria de la Teoría de la Comunicación en Europa y América Latina, realizada por el Grupo de Investigación “Mediación Dialéctica de la Comunicación Social” (MDCS), adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Nos centramos en las respuestas de profesores mexicanos. Los resultados de la encuesta carecen de una representación estadística que permita generalizaciones, porque no proceden de una muestra representativa de un universo, sino de una población de casos clínicos constituida por aquellos profesores que voluntariamente aceptaron contestar una encuesta puesta a disposición. Sin embargo, los casos registrados son referentes, útiles y reveladores, que nos pueden ayudar a pensar y actuar sobre la enseñanza-aprendizaje de la Teoría de la Comunicación en nuestro campo académico (Piñuel, 2009).

La docencia de teoría de la comunicación, en cuanto a sus objetivos, revela un predominio por el aprendizaje de conocimientos y procedimientos, a partes iguales; no existe equilibrio entre los objetivos de conocimientos, procedimientos y actitudes (Figura 12). Las *competencias* que se persiguen (según lo muestra la Figura 13) en la impartición de la asignatura, son mayoritariamente de orden cognitivo; sólo una minoría de docentes le asigna importancia a las *competencias* comportamentales y profesionales. Por otra parte, el 80 por ciento de los profesores declaran como intereses temáticos el estudio de paradigmas, modelos y teorías; un 20% únicamente manifiesta ponderar el estudio de sistemas, procesos y productos (ver Figura 14). La Figura 15 muestra la distribución por objetos de estudio dominantes en la enseñanza de teoría de la comunicación. El gráfico es muy elocuente: la *comunicación de masas* es el eje del

proceso (casi un 80%). Finalmente, encontramos que no hay predominio de modelos teóricos en la impartición de la materia. Los modelos críticos, como ocurre desde el inicio de la institucionalización del campo, son los de mayor visibilidad (Figura 16).

En México, como en Latinoamérica, existen razones para suponer que el campo académico de la comunicación sigue redefiniéndose en el lugar común del *mediacentrismo*, con los modelos críticos de los *setenta* como herramienta fundamental de análisis y sin apuestas claras por una planeación campal que marque rumbos alternativos a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la comunicación.



Figura 12

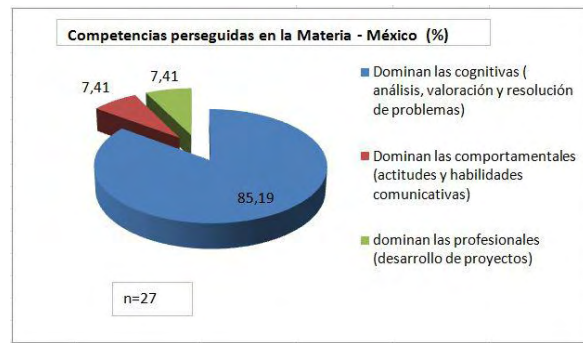


Figura 13



Figura 14



Figura 15

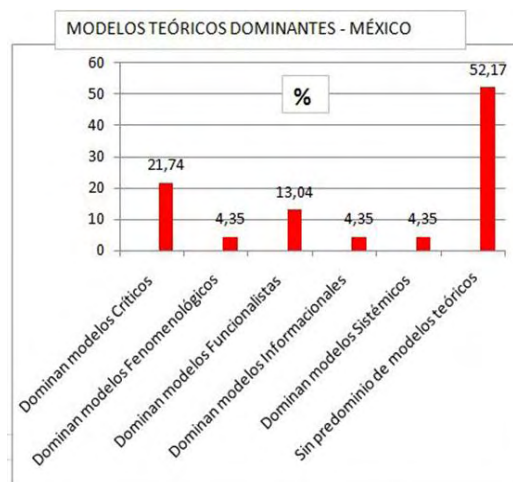


Figura 16

Fuente de las figuras: Elaboración propia a partir de la encuesta internacional sobre la situación de la enseñanza universitaria de la teoría de la comunicación en Europa y América Latina (MDCS).

### 7.3 La Mediación como sistema alternativo de pensamiento a propósito de la educación

El *modelo educativo de competencias* es el nombre de un sistema de dominación considerando la reproducción social. El concepto de formación superior hegemónico en el mundo occidental, tanto en Europa (Espacio Europeo de Educación Superior / Plan Bolonia / Proyecto Tuning) como en América (Tuning-América Latina y, en México, el *nuevo modelo educativo*, impulsado desde el año 2000 por los gobiernos estrechamente vinculados al sector privado), sustenta sus tesis en dos premisas básicas:

- Diseños curriculares organizados bajo el principio de *competencias*.
- Procesos didáctico-pedagógicos centrados en el aprendizaje y, por ende, en el estudiante.

A partir de dichos argumentos se articula *un relato*, el cual, en medio de una *sociedad sin relatos* (García-Canclini, 2011) y necesitada de ellos para organizar y dar sentido a una complejidad inaprehensible, direcciona la planificación educativa en el mundo global.

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican ( ...) ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 2010, pp. 45-46)

Frente a esta realidad hay dos caminos: asumir como inevitable el modelo impuesto, o bien, si se pretende adecuarlo, mejorarlo o rechazarlo, deconstruir *el relato de las competencias*, que está – no sin éxito, no sin solidez conceptual – produciendo y alimentando los vínculos de la educación superior con la política, la economía y su lógica de mercado. Ubicados en el segundo camino, lo primero es registrar las características que identifican, desde diferentes perspectivas, al denominado *modelo de competencias* en la formación universitaria (Rué, 2007; Díaz Villa et al., 2006; Sanz de

Acedo, 2010; UASLP, 2007; Lorente, en Sierra y Cabezuelo, 2010). Estas características son:

- Representar las *competencias* mediante un *Discurso narrativo* que armoniza la estrategia empresarial y la gestión de recursos humanos desde el campus universitario.
- Articular destrezas, cognitivas y prácticas, que vertebran conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer una acción (desempeños en determinados contextos de aprendizaje y actuación) con indicadores medibles de calidad, eficacia y eficiencia.
- Combinar orgánicamente un *saber qué* (cognición y significado), un *saber cómo* (cognición y modo) y un *ser capaz de* (potestad en la ejecución) para la puesta en práctica de tareas propias de campos profesionales y laborales estructurados socialmente.
- Instaurar una matriz pedagógica desde la cual potenciar sujetos con creatividad, responsables y activos, dispuestos a construir su proyecto de vida, a nivel personal, social y profesional.
- Proponer el *saber* y el *conocimiento* como recursos para solventar problemas específicos en situaciones concretas.
- Constituir un sistema garante de la concreción de aprendizajes a través de evidencias (resultados en contexto).
- Fijar como factor de desarrollo individual en el estudiante su realización como sujeto.

Sanz de Acedo (2010, p.40) sintetiza la trama profunda del *relato*: “El aprendizaje por *competencias* incluye lo que hay que saber, lo que hay que hacer y lo que hay que ser y todos estos aspectos hay que evaluarlos”. Pero, ¿qué, quién, quiénes deciden “*lo que hay que...*”? Si el objetivo es recuperar la autonomía del individuo (el sujeto de la educación), ¿dónde queda la dimensión colectiva, el sentido de lo social? En tanto discurso, el modelo de *competencias* tiene un orden, al tiempo que ordena, desde éste, otros órdenes de lo social, como el educativo, por supuesto. El *orden-ordenador* del discurso de las *competencias*, lo que este *discurso es*, lo que *hace*, pero sobre todo, lo que *dice* (Foucault, 2010), debería deconstruirse *en y desde* la universidad, la cual a

menudo y en todas partes “se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales” (Derrida, 2010, p.17).

El *Informe Delors* de 1996, tras la encomienda de la UNESCO, sentó las bases de la misión del sistema educativo a nivel planetario. Estableció cuatro principios rectores: *Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y trabajar juntos*. Nos permitimos sugerir un considerando, desde el cual trataremos de respaldar la propuesta de este trabajo: toda reforma educativa, al suponer necesariamente una reforma del pensamiento (Morin, 2011), debe aspirar a la toma de conciencia de que **no somos** de una determinada manera, sino que **estamos siendo** en el devenir de nuestra vida. Es a partir de aquí donde vislumbramos la emergencia constructiva de *la mediación como sistema epistemológico*, para una *reconstrucción reflexiva* de la noción de *competencia(s)* y su inserción en la enseñanza superior universitaria.

La *Teoría de la comunicación* es un proyecto epistemológico en construcción. José Luis Piñuel pone a debate el afrontar los estudios sobre la comunicación como una disciplina emergente que pueda:

Formular un paradigma epistemológico capaz de integrar y estructurar los objetos de estudio del universo de la comunicación, los campos disciplinarios donde la comunicación se hace presente, y los modelos epistemológicos capaces de explorarla, de forma que recíprocamente se puedan enriquecer, progresar y reproducirse como una ciencia. (Piñuel, 2009, p.11)

Jesús Galindo (2010) centra la *comunicología* como “el principio de una reflexión dialógica y praxiológica que es posible que coincida con una nueva etapa civilizatoria en la historia del mundo”. Incluso hay autores como Rafael Vidal que proponen desbordar cualquier limitación reglada a la reflexión sobre la comunicación, elevando esta reflexión a una pretensión que se ubicaría más allá de la utopía. A este propósito, dice:



Pensar responsablemente la comunicación como radical social, como una matriz generadora de todos los procesos complejos biológicos-físicos-químicos-psíquicos-biográficos-sociales-culturales, como lo que tiene unido al mundo, no es Ciencia; es un saber no-disciplinado, que va mucho más lejos de las pretensiones totalitarias del conocimiento reglado. (Vidal, 2008, p.57)

Juan Miguel Aguado propone “abordar la comunicación como concepto epistémicamente relevante por cuanto resulta determinante respecto de la relación entre cognición y organización en los sistemas complejos” (Aguado, 2003, p.12). Este autor señala como una *necesidad* el hacer de *la comunicación* un ejercicio filosófico experimental.

Nos incorporamos a dicho ejercicio diciendo, como punto de partida, que si asumimos que *somos* y que, al tiempo de ser, también *estamos*, podemos afirmar que lo que *es* y *está* (incluyéndonos) es *el mundo*, para ponerle nombre, y al nombrarlo, significarlo. Y ¿qué es el mundo? Ya Maturana y Varela proponían considerar los *dominios de existencia* que le son propios a cada especie con su entorno, y que para nuestra especie, nuestro dominio de existencia era el “lenguajear”, es decir, el mundo de la comunicación. En este sentido escribe Rafael Vidal (2008, p.49) que el mundo es un “complejo comunicativo que interconecta, en forma de una gran holografía social – natural, las partes con el todo, en un juego continuo entre el orden y el desorden”. Tal aproximación presenta una génesis de la episteme ecologista: ECO es la casa, el hogar, el lugar habitable. El mundo sería ese lugar, y la comunicación, sus posibilidades de habitabilidad, puntualiza Vidal. Un mundo habitable es un meta-sistema de sistemas y sub-sistemas *comunicables*, *comunicantes* y *comunicados*, recordando a Luhmann. Un espacio se habita cuando se ocupa. La ocupación es la praxis, y ésta, es la puesta en escena de lo aprendido, es decir, saber que deviene conocimiento por la expresión manifiesta de los recursos cognitivos para habitar el mundo: esto es *una competencia*, una *competencia comunicativa*, esto es *la competencia*. Quizá sea la Hermenéutica, antes que ninguna otra fuente epistemológica, la que nutra con mayor profusión la reflexión en torno a los alcances comunicacionales en el mundo. Y lo es, porque la hermenéutica problematiza el lenguaje en clave de un nosotros (diálogo), invocando la comunicabilidad esencial del ser humano, el lenguaje en acción (Vidal, 2008).

Aspirar a un mundo *comunicable, comunicante y comunicado* está mucho más allá de los debates sobre la institucionalización de un campo académico, de su definición como ciencia o como disciplina de conocimiento, de identidades socio-profesionales o ajustes a las demandas del mercado ocupacional; más, mucho más allá de las intensas disquisiciones en torno a usos y efectos de las nuevas tecnologías de información y comunicación, del *rol eterno* de los medios de difusión colectiva. El asunto tiene que ver, desde nuestra perspectiva, con la emergencia de un *nuevo sistema de pensamiento* que haga de nuestro esencial sustrato narrativo un principio organizador de complejidades a partir de una apuesta básica: la del *uno en el otro* (Vidal, 2008).

El mundo es mundo cuando se observa, y lo que observamos son sistemas, esto es, complejidades permanentemente sujetas a la tensión entre *orden y desorden*, entre *entropía y homeostasis*. Su finalidad es, siempre e incesantemente, recuperar su organización permanentemente renovada (auto-poiesis), recuperación nunca alcanzada pero que se convierte en el *leitmotiv* de los sistemas. El sistema observador percibe en el sistema observado los fragmentos de éste que se hallan dispersos; su vocación es unirlos. No lo ha de conseguir, pero intentarlo es el *leitmotiv* de su existencia. Así, reordenar / re-integrar / conectar, es la necesidad. El satisfactor lo constituirían los recursos de vinculación, relación, tejido, de lo originariamente disperso. Esos recursos se producen con comunicación, con el juego incesante, en espiral, de la comunicación. El sentido profundo, entonces, de la comunicación, no se encuentra en su *telos* integrador, sino en los afanes constructivos de sus procesos vinculantes. Vincular es el imperativo de la comunicación y del conocimiento complejo:

Debemos dejar de creer que hemos llegado a la sociedad del conocimiento (...) hemos llegado a la sociedad de los conocimientos separados unos de otros, lo que nos impide relacionarlos para concebir los problemas fundamentales y globales, tanto de nuestras vidas personales como de nuestros destinos colectivos. (Morin, 2011, p.142)

Según Edgar Morin, *la reforma del pensamiento* tiene un doble carácter: epistemológico y reflexivo. El quiebre fundamental está, según él, en “sustituir el paradigma que impone *conocer* por *disyunción y reducción*, por un paradigma que exija *conocer* por *distinción y conjunción*” (p.142). La comunicación es camino, puede ser *Vía*, si reconocemos en ella su capacidad esencial, primero, de diferenciar, y segundo,

de unir: siendo distintos, *lo uno está en lo otro, lo otro es en lo uno*. Hace una década, el grupo de investigación en red *hacia una comunicología posible*, uno de cuyos nodos estratégicos fue Jesús Galindo Cáceres, definía de la siguiente manera la *comunicología posible*, su naturaleza y alcances:

Estudio de la organización y composición de la complejidad social en particular y la complejidad cosmológica en general, desde la perspectiva constructiva – analítica de los sistemas de información y comunicación que las configuran (...) Aquí, el objeto no es la comunicación, sino el mundo en general. La comunicación es un punto de vista constructivo, junto con la información, de todo lo que así puede ser percibido y configurado. Supone una apuesta constructivista por una parte, y por otra un compromiso con la perspectiva sistémica y la cosmología de la complejidad (...) La dialéctica-diálogo entre el mundo de la comunicación y la comunicología beneficia a todos, desarrolla nuestro potencial reflexivo sobre la complejidad de la vida y nuestra capacidad constructiva para respetarla, mejorarla y disfrutarla. (Galindo, 2003)

Con los elementos considerados hasta ahora, estamos en condiciones de esbozar un *Espacio heurístico para la construcción de un paradigma emergente*<sup>12</sup>. Los constructos de este ejercicio reflexivo son: *comunicación, información, organización, cognición, sistema, sentido, complejidad y observación*. Sus matrices epistemológicas: *sistémica, cibernética, constructivismo y ecología*.

La complejidad está hecha de formas organizacionales, donde las relaciones operan como el patrón organizador. La observación de esas formas nos revela la existencia de sistemas complejos. En la base de éstos está la comunicación, misma que a su vez, constituye el proceso primario de la cognición. La información ha de entenderse “no como un legado del entorno al sistema, sino como una emergencia en el sistema a partir de la interacción entre sistema y entorno” (Aguado, 2003, p.178). El *sentido*, en este contexto, pasa a ser un *agenciamiento organizacional*.

¿Cómo emplearemos el término *agenciamiento*? Con base en terminología de Gilles Deleuze, diremos que *agenciamiento* lo vinculamos a los conceptos de

---

<sup>12</sup> El contenido de esta sección está basado en la obra de Juan Miguel Aguado, citada en la Bibliografía.

*emergencia y rizoma*, pero pensados como la dinámica de multiplicación de los agentes por sí mismos cuando interactúan entre sí, y generan un “tercero” como espejo y punto de reproducción de las interacciones posibles. Se trata de una multiplicación incontenible sin origen ni fin (la imagen eterna del movimiento en el *río heraclitiano*) que siempre es algo más y algo menos de lo que va siendo (porque, como ha dicho Humberto Maturana, *no somos*, sino que *estamos siendo*). Es, pues, movimiento en estado permanente. Reproducción incesante de lo diferente. La negación de cualquier principio jerárquico porque no hay un retorno a cero nunca, sino un despliegue tridimensional en espiral.

Una multiplicidad [todo sistema complejo, como nuestro capital cognitivo] no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (...) Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas. (Deleuze y Guattari, 2010, pp.19-20)

La cognición deviene conocimiento por la producción de sentido como acción creativa en el contexto de la dinámica socio-cultural (conversacional) de la significación. El sentido y la conversación (principios orgánicos y praxis de la comunicación) son los atributos de la cognición y son los destinos del doble desplazamiento del conocimiento. La cognición humana tiene dos esferas: la fisiobiológica y la antropológica. La observación es el espacio de acoplamiento de ambas esferas. Por tanto, conocer es observar: de la ontología de lo observado a la ontología de la observación (en el discurso de Maturana y Varela). Y si conocer es observar, observar es vincular al observador con lo observado, esto es, comunicarlos, para que de ese vínculo, de esa relación, surja la significación como agenciamiento – siempre un “tercero” emergente – por el que el sentido organiza la complejidad.

En cuanto a nuestras matrices epistemológicas, postulamos que el constructivismo da cuenta del conocimiento como un *hacer-en-relación*, un *hacer-se en el-lo otro*, donde el sujeto de la acción sustituye el objeto por el sistema como elemento observacional (aquí, el quiebre epistemológico de la sistémica), y donde el observador

queda incluido en lo observado, donde los sistemas cognoscibles se organizan a partir de dos principios constructivos: información y comunicación (aquí, el quiebre epistemológico desde la cibernética de segundo orden). Constructivismo, sistémica y cibernética de segundo orden alimentan e informan el pensamiento de la complejidad, el cual tiene, en la ecología, uno de sus grandes recursos estructurantes. “La ecología, que es una nueva ciencia, versa sobre un complejo en el cual las interacciones entre las partes constituyen un sistema global cuyas cualidades (emergencias) retroactúan sobre las partes” (Morin, 2011, p.79). A partir del trazado de este espacio heurístico, con el que buscamos situar a la *comunicación* en el epicentro de un nuevo modelo cognitivo, procedemos a abordar los conceptos de *aprendizaje* y *competencia*.

El *aprendizaje* es una *relación construida en y organizada por la sociedad* (Rué, 2007). Supone, convencionalmente, un proceso a través del cual el sujeto del aprendizaje adquiere o altera sus saberes, conocimientos, destrezas o actitudes (aquí se construye la imbricación con el discurso normativo de las *competencias*), producto de su vinculación con el entorno vía la observación, las experiencias sensoriales o la participación en dinámicas culturales de instrucción (nivel elemental) o educación (nivel profundo). Diversas corrientes teóricas y enfoques epistemológicos dan cuenta de los modos en que el acto de aprender se lleva a cabo. Para nosotros, y a partir de lo asentado en las anteriores secciones del presente documento, el *aprendizaje* es la *expresión de lo observado*. A manera de definición: *Aprendizaje* es todo *agenciamiento* que *transforma* el *capital cognitivo* de un *sistema observacional* y que se *expresa* de manera *performativa*, ya sea ésta de naturaleza *teórica* o *práctica*. Agenciamiento en tanto que el aprendizaje es la apropiación de un acontecimiento exterior sobre una raíz de subjetivación (*rizoma de la racionalidad* – Reygadas, P. & Shanker, S., 2009), la cual pliega ese exterior y lo expresa. El sujeto del aprendizaje en la forma de *plexo*, esto es, espacio siempre habitado por el triple movimiento dialéctico y dialógico de *impresión-pliegue-expresión*. El aprendizaje como un proceso selectivo, diferencial e intersubjetivo. Selectivo, por cuanto no supone el pliegue de todos los acontecimientos. Es diferencial porque cada subjetividad pliega acontecimientos distintos con respecto a las otras, o pliega los mismos de manera diferente. E intersubjetivo, puesto que el pliegue de la realidad que realiza la subjetividad es un *pliegue-en-el-mundo*, un pliegue en contacto con *los otros*, un ‘otro’ (tercero) en deriva, en transformación y cambio, que no es igual a sí mismo por efecto de una multiplicidad de factores – internos y externos

– que le moldean. La subjetividad pliega, pero, también, en parte, se somete a la potencia del exterior. Una materialización semiótica de lo anterior sería la noción *deleuziana* de “concrecencia”. La abeja y la flor no son nada hasta que agencian miel. Lo que *es*, lo *es* sólo cuando llega a *serlo*. Se puede actuar, percibir, experimentar, pero no se puede dar testimonio de las relaciones que lo determinan. No hay organización instrumental hacia lo que es *dicho-hecho*.

Los aprendizajes como agenciamientos son esas conexiones (fenómenos comunicativos) que cambian la naturaleza de la compleja multiplicidad que es nuestro capital cognitivo. El sujeto del aprendizaje no es una estructura, sino un *plexo* variable de líneas incesantes (rizomático) cuyas trayectorias están dadas por los aprendizajes que han tenido lugar en él y antes de él. Así, el aprendizaje es aprendizaje sólo cuando llega a serlo, y lo es en *la praxis* (su expresión performativa). El tomar conciencia – darse cuenta – de esos agenciamientos que son los aprendizajes, es, para nosotros, el sustrato de todo lo que pueda definirse como una *competencia* en el contexto de una fenomenología educativa.

Sobre la *praxis*, algunas consideraciones:

- La praxis sólo puede realizarse sobre lo aprendido. Es la expresión final de lo aprendido. Sin praxis no hay aprendizaje; todo se limitaría, entonces, a una entelequia virtual.
- La praxis es un desafío en tanto que nos des-emplaza temporal (plazo) y espacialmente (plaza) de la circunstancia de estabilidad inerte y nos impele a reaccionar mediante una actuación crítica en situación de crisis (*movimiento en movimiento*). La praxis, es un estado de crisis.
- La praxis es un desafío permanente que nos interpela para, con nuestro capital cognitivo y a través de él, proceder heurísticamente a partir de lo aprendido; esto es, *crear/inventar/descubrir* caminos de acción y soluciones que den cuenta de los aprendizajes. De este modo, la praxis es la puesta en juego del capital cognitivo, y éste, es el acervo de *competencias* para enfrentar el desafío que la praxis nos propone.

- El capital cognitivo se nutre de nuevos registros a través de la observación. Mientras más registros se instalen en el capital cognitivo, mayores posibilidades tendrá el sujeto *registrador* para asumir el desafío de la praxis.
- El elemento mediador entre el sujeto “pléctico” del aprendizaje y la praxis será la *comunicación*. Ésta nos posibilita el aumentar nuestro capital cognitivo, que a su vez, nos da las herramientas (*competencias*) para inventar los caminos de acción con que testimoniar aquello que se ha aprendido.

Sobre el concepto de *performance*, Jacques Derrida (2010), ubicándolo en la dimensión discursiva, dice que son *performativos* aquellos discursos que “producen el acontecimiento del que hablan” (p.21). Desde este punto de vista, insistimos en la praxis como la expresión/discurso *performativo* del aprendizaje, toda vez que la praxis, parafraseando a Derrida, produce el acontecimiento (aprendizaje) del que *habla* en el *performance*. En el contexto universitario la idea de *performance* nos puede servir, también, para distinguir y confrontar las ideas de *competencia* y *profesión*:

Los enunciados constataivos y los discursos de puro saber, en la universidad o en cualquier otro lugar, no responden, en cuanto tales, a la profesión en sentido estricto. Dependen quizá del “oficio” [*competencia*, saber, saber-hacer] pero no de la profesión, entendida en un sentido riguroso. El discurso de profesión (...) desborda el puro saber tecno-científico con el compromiso de la responsabilidad. Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello. (Derrida, 2010, p.33)

La noción de aprendizaje que hasta ahora nos ha guiado, puede asumirse como una *competencia*, sí; pero no una *competencia de oficio*, sino una *competencia profesional*. Conforme a la diferenciación que hace Derrida, el sujeto del aprendizaje estaría adquiriendo una *competencia* al momento de profesar, no de oficiar, su praxis; esto es, cuando no sólo externaliza (vía desempeños) determinados conocimientos, habilidades y actitudes, sino al momento en que se *haga-diciéndose* y *diga-haciéndose*, cuando su discurso produzca el acontecimiento del que habla, cuando ***aprenda porque es en la praxis***.

Por otra parte, si la comunicación es el instrumento mediador entre el sujeto y su praxis, ¿cómo hemos de configurarla en términos didáctico-pedagógicos? Creemos que

recurriendo a su Teoría, pensada en clave de *competencias*: el *saber*, el *hacer*, el *ser* y el *poder* de la *comunicación*. La teoría de la comunicación, para aprender no sólo de comunicación, sino para *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *a convivir* y *a compartir la existencia*. La teoría de la comunicación, considerada pues, como meta-competencia de aprendizaje, siempre que asumamos que *somos* y *estamos siendo* producción y producto (autopoiesis) de un sujeto genérico que, por la comunicación, trasciende a los sujetos individuales, pero que sin ellos no tendría existencia. La convocatoria es a trascender la enseñanza de una teoría de la comunicación con-centrada en sus postulados de abstracción de fenómenos mediáticos, interaccionales, terapéuticos o culturales; la convocatoria es a superar la distinción entre especulación y acción, pues la teoría (en este caso, de la comunicación) crea toda una posibilidad de emergencia al sujeto del aprendizaje (alumno) que habita, explora, navega, recorre los territorios que la praxis le desafía a vivenciar. Acudamos a la metáfora del *mapa*, definido éste por Aguado (2003, p.14): Mapa “como carta de situación donde se señalan los escollos y los accidentes del terreno, pero donde es el lector el que ha de elegir la escala y construir el paisaje de su ruta”. El mapa es la Teoría de la Comunicación, el sujeto (observador sistémico que observa, se observa y observa la observación) es el cartógrafo. Mapa y cartógrafo se hacen uno al otro (Aguado, 2003). Teoría y estudiante se configuran simultáneamente, al tiempo que, en la praxis, y sólo en ella, configuran también el aprendizaje. Aprendizaje complejo: el conocedor se desplaza hacia lo conocido, lo conocido retorna al conocedor, y así, sucesivamente. *Sujeto* y *Objeto* cambian incesantemente por la comunicación mediante la cual se superan ambos, enfrentados como alternativa para superar la alternativa y generar su complementariedad recíproca. La complejidad, se halle donde se halle, siempre estará en movimiento (Aguado, 2003). La praxis es el terreno de todos los desplazamientos posibles, la teoría (de la comunicación) es el impulso que moviliza los desplazamientos y los aprendizajes son las emergencias que *estallan* en cada desplazamiento. El aprendizaje es conocimiento resuelto en acción, la teoría es la revisión de la praxis; más exactamente, la teoría es conocimiento en acción: transformación de la experiencia y el mundo (Von Foerster, en Aguado, 2003).

No pensamos la enseñanza y el aprendizaje de la teoría de la comunicación única y exclusivamente en los centros educativos que institucionalizan académicamente esta disciplina.



Lo peor que le puede pasar a un proyecto de construcción conceptual y de sentido sobre la comunicación, es quedarse en el entorno estancado y ciego de las carreras de periodismo, comunicación audiovisual y afines. No sólo debe moverse entre todos los saberes universitarios, sino entre todos los ámbitos de la acción y la reflexión de la vida social. (Galindo, 2010)

Ahora, y a manera de conclusión general, presentamos un documento de trabajo que pretende aportar elementos para la confección de un programa curricular, orientado a la enseñanza-aprendizaje de la teoría de la comunicación y las *competencias* que supone: *La Comunicación como núcleo organizador sistémico de las Competencias que definen la naturaleza humana* (Ver Cuadro 15).

El cuadro despliega, *paradigmáticamente*:

- En la primera columna, aquellos objetos de los cuales habría de ocuparse el programa de enseñanza-aprendizaje, problematizando la comunicación desde una perspectiva sistémica, es decir, en su sentido de núcleo organizador.
- A continuación (segunda columna) se presentan las disciplinas científicas concomitantes al fenómeno comunicativo que pueden dar cuenta de los objetos descritos (Galindo, 2008; Piñuel y Lozano, 2006).
- En la tercera columna, las *competencias* que sería deseable que el estudiante adquiriese; las *competencias* están dadas, por supuesto, en clave comunicativa (Piñuel y Lozano, 2006).
- Continúan (cuarta columna) los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que el sujeto del aprendizaje aprehenderá en la praxis y con la mediación de la teoría de la comunicación.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Los saberes descritos se configuran desde el discurso del pensamiento complejo, sobre la base de las tesis de Edgar Morin.

- La siguiente columna da cuenta de los sistemas (ecológico, social y de comunicación) en que pueden encuadrarse los objetos, las fuentes científicas históricas, las *competencias* y los saberes (Piñuel y Lozano, 2006).
- Finalmente, en la última columna situamos la experiencia (praxis) de aprendizaje en contextos específicos de acción y ejecución por parte del sujeto/observador.

*Sintagmáticamente*, el cuadro debe leerse, en cada fila, como el desarrollo de un programa de aprendizaje que articula dialógicamente los elementos de cada una de las columnas.

**Cuadro 15: LA COMUNICACIÓN COMO NÚCLEO ORGANIZADOR SISTÉMICO DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN LA NATURALEZA HUMANA.** *Elementos de un programa de trabajo para el diseño de la Asignatura de Teoría de la Comunicación como curso básico-transversal en la formación universitaria de cualquier disciplina científico-profesional.*

OBJETOS DE ANÁLISIS SISTÉMICO	FUENTES CIENTÍFICAS HISTÓRICAS DE LA COMUNICACIÓN	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL SUJETO DEL APRENDIZAJE	SABERES (CONOCIMIENTO COMPLEJO)	ENCUADRE EN EL MDCS	CONTEXTOS DE ACTUACIÓN Y REALIZACIÓN
La organización de lo vivo	Ciencias de la vida: Biología, Antropología	Reflexiona sobre la comunicación como elemento configurador de un dominio de existencia propio, con la incorporación recíproca y dialéctica de las habilidades de la especie y las oportunidades que le brinda el entorno.	Conocimiento de la condición humana. La identidad subjetiva y terráquea por el vínculo individuo-sociedad-especie. Auto-re-conocimiento.	Sistema Ecológico	El cuerpo humano como medio de comunicación. Programas de conducta para la conservación, variación y reproducción del individuo.
La organización de la interacción	Ciencias del comportamiento: Sociologías funcionalista, fenomenológica, crítica y cultural	Toma conciencia de la evolución personal y colectiva del individuo como resultado de las conductas comunicativas constructoras de identidades, hábitos, escenarios e imaginarios sociales, todos los cuales hacen posible la reproducción del conocimiento compartido y las relaciones humanas.	Conocimiento de la comprensión: medio y fin de la comunicación humana. La construcción intersubjetiva del mundo. Responsabilidad frente al otro y lo otro.	Sistema Social	Espacios sociales de interacciones simbólicas.
La organización de la expresión	Ciencias del lenguaje: Lingüística, Filosofía del lenguaje (hermenéutico-fenomenológica)	Asume la comunicación como el universo respecto al cual adquieren vida y vigencia las reglas del lenguaje, las normas de la lengua y los discursos expresivos; al tiempo que reconoce que reglas, normas y discursos contribuyen del mismo modo a enriquecer y reproducir el universo de la comunicación.	Conocimiento de la comunicabilidad esencial del ser humano. La lingüisticidad del ser-contándose-en-la trama: meta-narratividad.	Sistema de Comunicación	La textualidad en la dinámica social de las significaciones.
La organización del sentido y la interpretación	Ciencias del lenguaje: Semiótica/Semiología, Hermenéutica	Comprende cómo la reproducción del conocimiento socialmente vigente, de generación en generación, opera a partir de la escritura y su evolución histórica, reflejo de la dialéctica entre comunicación y lenguaje.	Conocimiento del conocimiento (el error y la ilusión).	Sistema Ecológico	La producción, circulación y consumo de signos en el seno de la vida social.
La organización del saber	Ciencias del pensamiento (cognitivas): Psicologías cognitiva y social, Sociología del conocimiento, Neurociencia, Filosofía (Epistemología)	Reconoce que en el origen de los discursos socialmente impuestos para garantizar el conocimiento seguro ("verdadero"), está la adecuación entre expresiones y representaciones, tanto en el ámbito del desarrollo individual como en el de la evolución de las culturas.	El conocimiento frente a las incertidumbres. Comunicación sobre el pasado, el presente y el futuro. Comunicación inter y transterritorial.	Sistema Social y Sistema de Comunicación	El capital de conocimientos compartidos por los grupos humanos. Pensamiento y comunicación en la acumulación y transmisión del saber.
La organización del tiempo histórico y la territorialidad	Ciencias historiográficas: historia(s) de la Historia, Ecología política	Lee en el discurso histórico las claves para ubicar/enplazar en el tiempo (plazo) y en el espacio (plaza) el acontecer de la comunidad propia y de las ajenas. Cambio histórico de los criterios de "verdad".	Pertinencia del conocimiento. Verificar el conocimiento abstracto por su revisión concreta de la información ( <i>nequntropía</i> ). Ejercicio de contextualización de la oposición entre caos y orden.	Sistema Ecológico, Sistema Social y Sistema de Comunicación	La(s) historia(s) como relato. Prácticas sociales de comunicación que narran y hacen la(s) Historia(s).
La organización informativa del caos	Ciencias físicas (del orden universal): Sistémica, Cibernética, Ecología	Descubre en la práctica social de la comunicación la matriz para repensar el orden natural y el orden social, integrándolos, con base en el ejercicio reflexivo-científico sobre la comunicación como núcleo organizador sistémico para aprehender la complejidad.			Los sistemas sociales y su (auto) organización por medio de la comunicación. Principios de organización, transmisión (información) y relaciones en los sistemas sociales.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Aguado, J. M. (2003). *Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad*. España: Comunicación social, ediciones y publicaciones.
- Angulo, J. F. (1994). “¿A qué llamamos currículum?”. En J. F. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Málaga: Aljibe. Recuperado de [http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/\\_CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf](http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/_CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf)
- Angulo, R. (2009). “Aproximaciones a una lógica de investigación curricular”. En Orozco, B. (Coord.), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp.1-37). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdés.
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman & Watzlawick (2008). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Bateson, G. (2008). “Comunicación”. En Bateson, Birdwhistell, Goffman, et al., *La nueva comunicación* (pp. 120-150). Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. España: Paidós.
- Beck, Ulrich (2008a). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (2008b). Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, Septiembre, (82-83), 1-6. Recuperado de <http://www.revistasculturales.com/articulos/13/revista-cidob-d-afers-internacionals/932/4/generaciones-globales-en-la-sociedad-del-riesgo-mundial.html>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. España: Paidós.
- Bernstein, B. & Díaz-Villa, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 81-123. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.

- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. España: Alianza Editorial.
- Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Crovi, D. (Coord.) (2005). *Bitácora de viaje. Investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Crovi, D. (2010). “El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación”. En R. Aparici. (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.
- Dávila, S. (Marzo, 2011). *Diseño curricular por competencias profesionales. La experiencia de la UASLP*. Recuperado de [http://pafp.anuies.mx/public/pdf/presentaciones/1-Disenio\\_curricular\\_UASLP.pdf](http://pafp.anuies.mx/public/pdf/presentaciones/1-Disenio_curricular_UASLP.pdf)
- De Alba, A. (1991a). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1991b). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1993a). “El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”. En A. de Alba (Coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (pp. 29-45). México: SEDESOL/Universidad de Guadalajara/UNAM.
- De Alba, A. (1993b). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.
- De Alba, A. (1995). *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México*. Madrid: UNED.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Rizoma. Introducción*. España: PRE-TEXTOS.
- Derrida, J. (2010). *La Universidad sin condición*. España: Mínima Trotta.
- Díaz-Barriga, F. (2006). “La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza”. En F. Díaz-Barriga, *Enseñanza situada* (pp.125-163). México: McGraw-Hill.
- Díaz-Villa, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 5-17. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>

- Díaz-Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Colombia: ICFES. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/desc/DíazVilla-FelxibilidadEducaciónV2.zip>
- Díaz-Villa, M. et al. (2006). “Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia”. Cap. II del libro *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*. Colombia: ICFES, Universidad de San Buena Ventura, 327 p. (pp. 45-89).
- Díaz-Villa, M. (2007). *Flexibilidad en la educación superior. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad* (Segmento: *Formación y competencias: tensiones conceptuales*). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz-Villa, M. & Nieto-Caraveo, L. M. (2012). *Flexibilidad en época de la globalización*. [CD-ROM]: Curso-Taller Flexibilidad y Competencias. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Díez i Bosch, M. (2010). “Las Teorías de la Comunicación y su aplicación a la producción periodística”. En J. Sierra. (Coord.), *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES* (pp. 231-238). Madrid: Fragua.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: J. C. Sáez Editor.
- Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (ECC/UASLP) (2007). *Proyecto Integral de Cambio Curricular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México: UASLP.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) (2009). *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Informe Final del Proyecto*. Lima: Estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. España: TusQuets.
- Fuentes, R. (1996). Comunicar y educar en el siglo XXI. *Sinéctica* 9, (julio-diciembre 1996), pp. 3-6. (Conferencia dictada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Noviembre de 1995).
- Fuentes, R. (2000). “Perspectivas socioculturales postdisciplinarias en la investigación de la comunicación”. En G. Orozco (Coord.), *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XXI* (pp. 17-31). España: Ediciones de la Torre.
- Fuentes, R. (2004). Modelos y prácticas de educación y comunicación: una perspectiva sociocultural. *Revista colombiana de educación* (46) (primer semestre), pp. 26-39.

- Galindo, J. (2003a). Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J. (2003b). Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J. (2003c). Sobre comunicología y comunicometodología. Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J. (2005a). *Hacia una comunicología posible*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Galindo, J. (2005b). Comunicología y Epistemología. El tiempo y las dimensiones sistémicas de la información y la comunicación. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J., Karam, T. & Rizo, M. (2005). *Cien libros hacia una comunicología posible*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Colección Comunicación.
- Galindo, J. (Coord.). (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. India: McGraw-Hill.
- Galindo, J. (Marzo-Diciembre, 2009). La Comunicología y su espacio de posibilidad. Apuntes hacia una propuesta general. En *V Seminario de Comunicología Posible*. Grupo hacia una Comunicología Posible – Universidad Autónoma de la Ciudad de México (GUCOM-UACM). (Documento en PPT). Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/seminario/materiales5.htm>
- Galindo, J. (2010). Entrevista a Jesús Galindo realizada por José Luis Piñuel. *Diálogos de la Comunicación, Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social – FELAFACS* –, abril-junio (80). Recuperado de [http://www.dialogosfelafacs.net/revista/entrevista\\_detalle.php?ed=80&id=8](http://www.dialogosfelafacs.net/revista/entrevista_detalle.php?ed=80&id=8)
- Galindo, J. (2011). La comunicología y su espacio de posibilidad. Apuntes hacia una propuesta general. *Revista Razón y Palabra, mayo-julio* (72). Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Monotematico/2\\_Galindo\\_72.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Monotematico/2_Galindo_72.pdf)
- García-Cancelini, N. (1999). *La globalización imaginada*. España: Paidós.



- García-Canclini, N. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. España: Katz.
- García-Matilla, A. (2010). "Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI". En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 151-168). Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. España: Taurus.
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. & Linuesa, M. C. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. España: Morata.
- González, D., León, G. & Serrano, A. (2006). *La formación en comunicación en Tijuana: apuntes sobre un modelo de plan de estudios de la licenciatura en comunicación de la Universidad Autónoma de Baja California / UABC, Tijuana*. En *Documento de la reestructuración del plan curricular en la licenciatura en comunicación en la UABC Tijuana, bajo el modelo por competencias* (Capítulo 20). Tijuana, México: UABC.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. España: Editorial Síntesis.
- Hager, P. & Beckett, D. (1996). "Bases filosóficas del concepto integrado de competencia". En A. Argüelles (Comp.), *Competencia laboral y educación basada en competencias* (pp. 46-52). México: Limusa.
- Haidar, J. (1998). "Análisis del discurso". En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 117-164). México: Addison Wesley Longman.
- Heráclito, Parménides & Empédocles (1995): *Textos presocráticos*. España: Edicomunicación, S.A.
- Huergo, J. (2010). "Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política". En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 65-104). Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, M. (2010). "Una pedagogía de la comunicación". En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- Karam, T. (2007). Epistemología y comunicación en la obra de Gregory Bateson. *Entelequia, Revista Interdisciplinar, primavera* (3), 127-140. Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2007/e03a07.pdf>
- Lorente, J. I. (2010). "La formación de comunicadores en el EEES. Hacia una meta-competencia comunicativa". En J. Sierra & F. Cabezuelo (Coords.),

*Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación* (pp. 15-26). Madrid: Fragua.

Losada, A., Plaza, J. & Huerta, M. (2006). *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento. Actas del IV Congreso Internacional*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Lozano, C. (2010). "Los diseños de las asignaturas universitarias relacionadas con las teorías de la comunicación en las principales universidades europeas". En J. Sierra (Coord.), *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES* (pp. 39-50). Madrid: Fragua.

Lucas, A., García, C. & Ruiz, J. A. (2003). *Sociología de la comunicación*. España: Editorial Trotta.

Luhmann, N. (1994). "¿Cómo se pueden observar estructuras latentes?". En P. Watzlawick & P. Kireg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 60-72). España: Gedisa.

Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5), Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central. Comunicación / Educación. Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2007/04/jess-martn-barbero-heredando-el-futuro.html>

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Argentina: Norma.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Comunicación / Educación. Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación*. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2008/07/jess-martn-barbero-saberes-hoy.html>

Martínez-Rider, R. M. (2010). *Formación y mercado de trabajo de los bibliotecarios y documentalistas en México. Proyecto curricular para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI/Universidad de Barcelona.

Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.

Maturana, H. (1994). "La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas". En P. Watzlawick & P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 157-194). España: Gedisa.

Mirabal, J. (2011). "Apuntes para un programa de investigación en comunicación/educación aplicado al currículo universitario", (pp. 225-244).

LIBRO: LAS EXIGENCIAS DEL EEES EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE VANGUARDIA, Javier Rodríguez Torres (Coordinador). Editorial: Visión Libros. ISBN: 978-84-9008-122-8.

Mirabal, J. & Águila, J. C. (2012). “El aprendizaje de la Teoría de la Comunicación como competencia en la formación universitaria del comunicólogo en México”, en el Libro de Actas (Electrónico) del III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC): “Comunicación y riesgo”, celebrado en Tarragona, España (Universidad Rovira i Virgili), del 18 al 20 de enero de 2012.

Monclús, A. (2004). *A qué llamamos enseñanza, escuela, currículum*. Madrid: Grupo Editorial Universitario/Universidad Complutense de Madrid.

Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>

Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2010). *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.

Müller, K. H. (1994). “Bases elementales y elementos básicos para una teoría constructivista de la acción”. En P. Watzlawick & P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 195-231). España: Gedisa.

Nancy, J. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.

Nieto-Caraveo, L. M. & Díaz-Villa, M. (Marzo, 2007). Diseño curricular y competencia profesional. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica: *Hacia la evaluación de la calidad en la educación agrícola superior en México*. Organización: COMEAA/UASLP. San Luis Potosí, S.L.P., México.

Nieto-Caraveo, L. M. (Noviembre, 2011). Tendencias y tensiones en la innovación del currículum universitario. Conferencia presentada en el 2º. Coloquio de Innovación Educativa del OMIES: *Recuento de experiencias institucionales y desafíos para el futuro de la innovación educativa en educación superior*. Organización: ANUIES/UASLP. San Luis Potosí, S.L.P., México.

Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. España: Tecnos.

Núñez, C. (Coord.). (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: ITESO/CEAAL/CREFAL.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. España: OEI / Naciones Unidas CEPAL / Secretaría General Iberoamericana.

Oliveira, I. de (2010). “Camino de la Educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos”. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 129-150). Barcelona: Gedisa.

Olmedo, G. (2007). Interrogantes acerca del estatuto epistemológico de la comunicación social. Acercamiento a caminos propuestos. *Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. UNCuyo, Mendoza. Recuperado de <http://redcomunicacion.org/memorias/pdf/2007Giolmedo.pdf>

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42. Recuperado de <http://personales.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

Piñuel, J. L. & Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. España: Paidós.

Piñuel, J. L. (2009). La comunicación como objeto científico de estudio, como campo de análisis y como disciplina científica. *Contratexto Digital* (18). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/mdcs/Contratexto.18.4.pdf>

Piñuel, J. L. (2010). La noción de mediación comunicativa para el análisis y el diseño de la comunicación organizacional. *Revista Icono 14*, 2, pp. 125-152. Recuperado de <http://www.icono14.net>

Piñuel, J. L. (2011). *La docencia y la investigación universitarias en torno a la Comunicación como objeto de estudio en Europa y América Latina*. España: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Prieto, D. (2010). “Construir nuestra palabra de educadores”. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 27-40). Barcelona: Gedisa.

Rebeil, M. A. (2009). “México: fragmentación de la oferta educativa”, en FELAFACS (2009), *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Informe Final del Proyecto*. Lima: Estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 69-87.

- Reygadas, P. & Shanker, S. (2007). *El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Grupo Editorial Cenzontle.
- Richard, N. (Editora). (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Chile: Editorial ARCIS/CLACSO.
- Rizo, M. (2009). Formación teórica en comunicación. La historia del pensamiento comunicacional en el plan de estudios de la licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Diálogos de la Comunicación, Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social – FELAFACS – enero- julio* (78). Recuperado de [http://www.dialogosfelafacs.net/revista/upload/articulos/pdf/articulopdf\\_146.pdf](http://www.dialogosfelafacs.net/revista/upload/articulos/pdf/articulopdf_146.pdf)
- Rizo, M. (Febrero, 2010). Alfred Schütz y la teoría de la comunicación. Aportes de la sociología fenomenológica a la conceptualización de la comunicación y la interacción social. *Comunicación y Desarrollo en la Era Digital*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Málaga, España. Recuperado de <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/13.pdf>
- Rizo, M. (Enero, 2012). La comunicación desde una perspectiva filosófica. Aportes interdisciplinarios para el diálogo entre la Filosofía y las Ciencias de la Comunicación. “Comunicación y riesgo”. Conferencia llevada a cabo en el III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Tarragona, España.
- Rizo, M. (2012). *Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://incom.uab.cat/download/eBook\\_2\\_InComUAB\\_MRizo.pdf](http://incom.uab.cat/download/eBook_2_InComUAB_MRizo.pdf)
- Roca-Cuberes, Guerrero-Solé, Rodrigo-Alsina, Almirón & Gómez (2010). “El aprendizaje por competencias en el EEES: el caso de la asignatura de Teorías y Métodos de Investigación en Comunicación de la UPF”. En J. Sierra & F. Cabezuelo (Coords.), *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación* (pp. 93-111). Madrid: Fragua.
- Rodríguez, L. & Leónidas, J. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas*, 30 (2), 147-166. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=320396>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. España: Narcea.
- Salazar, Y. (2001). *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo*. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja.

- Sánchez, P. & Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Salamanca, España: Universidad Complutense Madrid.
- Sánchez-Garay, E. (Junio, 2001). La poética de Italo Calvino: elementos para el análisis literario. Conferencia llevada a cabo en las 5as. *Jornadas de Investigación* de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México. Recuperado de <http://www.uaz.edu.mx/cippublicaciones/CD%20Jornadas%202000%20-%202001/Humanisticas/PDF/HE10.pdf>
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. España: Narcea.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. España: UCM Editorial Complutense.
- Schmal, R. & Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16 (1), 147-158.
- Sennett, R. (2010a). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama.
- Sennett, R. (2010b). *El artesano*. España: Anagrama.
- Shanker, S. & Reygadas, P. (2002). La red de la racionalidad: emoción y lenguaje. *Cuicuilco*, 9 (24), 1-23.
- Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. España: Editorial MAD.
- Sierra, F. (2010). Escuela 2.0 y perspectivas críticas: reflexiones sobre las dinámicas de educación en el capitalismo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Enero/Junio Año VII* (12), Enero/Junio 2010. Recuperado de <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/184/188>
- Sierra, J. & Cabezuelo, F. (Coords.) (2010). *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua.
- Sierra, J. (Coord.) (2010). *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES*. Madrid: Fragua.
- Simon, F. B. (1994). “Perspectiva interior y exterior. Cómo se puede utilizar el pensamiento sistémico en la vida cotidiana”. En P. Watzlawick & P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 132-142). España: Gedisa.
- Sosa, G. (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. *Razón y Palabra, febrero-abril* (17). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n17/17gsosa.html>



- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. España: Davinci.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (2007). *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares y Planes de Gestión de la Nueva Oferta Educativa autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).
- Ure, M. (2010). *Filosofía de la comunicación en tiempos digitales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Valdés, M. C. (2010). La competencia comunicativa en la formación universitaria del profesional de las ciencias informáticas. *Razón y Palabra*, agosto-octubre (73). Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/30Valdes\\_V73.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/30Valdes_V73.pdf)
- Vidal, R. (2003). *Identidad, poder y conocimiento en la “sociedad de la información”. Introducción al estudio de la temporalidad como eje del análisis hermenéutico*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de [www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11545](http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11545).
- Vidal, R. (2007). *Espacialidad, temporalidad y comunicación – red*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Vidal, R. (2008). *Comunicación, (post)-ciencia y resistencia (in)-disciplinaria*. España: Ediciones Alfar / Centro Andaluz del Libro.
- Vidal, R. (2009). El paradigma de redes: (des)-emplazamientos post-modernos. *Crisis analógica, futuro digital*. Ponencia presentada en el IV Congreso de la CiberSociedad, Sevilla, España. <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/el-paradigma-de-redes-des-emplazamientos-post-modernos/974/>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 57-76.
- Watzlawick, P. (1986). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. & Krieg, P. (Comps.) (1994). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. España: Gedisa.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (2008). “Estructuras de la comunicación psicótica”. En Bateson, Birdwhistell, Goffman, et al., *La nueva comunicación* (pp. 247-264). Barcelona: Kairós.





## ANEXOS

---

### **Anexo 1: Análisis del marco muestral**

Agroecología

Bibliotecología

Ciencias de la Comunicación

Enfermería

Estomatología

### **Anexo 2: Análisis del objeto formal de estudio (discurso sobre competencias)**

Agroecología

Bibliotecología

Ciencias de la Comunicación

Enfermería

Estomatología

### **Anexo 3: Análisis-Síntesis de los programas educativos**

Agroecología

Bibliotecología

Ciencias de la Comunicación

Enfermería

Estomatología

### **Anexo 4: Tablas de contingencia y gráficos de barras**

*(Disponibles en el CD-R adjunto)*



## SUMMARY

---

# Communication competencies and skills in the curricula of Latin American Universities: a case study

---

### General overview

This thesis explores the area of communication and specifically the field of *communication* and *education*. The main purpose of this study is to examine in depth the *relation* between "communication and education" from trans-discursive and trans-disciplinary approaches. The main question that this thesis endeavours to answer is: Can the *discourses* around the fields of communication and education be integrated into a new space of scientific knowledge?

Within this thematic universe, the thesis focuses on the teaching planning of the university curriculum, conceived as a *didactic discourse* that organises the set of interactions that result from the educational process. Of all the stages involved in the curriculum design, the focus is on the evaluation of the programmes of study, particularly on their discourse about the *competency-based* educational model, which is currently the dominant model in the planning and implementation of higher education.

The model of analysis used in this thesis to investigate the discourse around *competencies* is based on two *epistemological matrices*: the Dialectical Mediation of Social Communication Model (*Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social*, also known as *MDCS* model) of José Luis Piñuel Raigada, and the Conceptual Model of Professional Competencies (*Modelo Conceptual sobre Competencias Profesionales*) of Mario Díaz Villa. The Dialectical Mediation

of Social Communication Model (hence DMSC model) was used as a theoretical-methodological resource to examine the representations of *discourse*, understood as the expression of a (dialectical) relation that in human interaction involves three systems that condition its reality in a specific domain of existence. These three systems are: the ecological system or system of relations of adaptation between individuals and the environment; the social system or system of asymmetric relations between social agents; and the communication system or system of symbolic exchanges between social actors that fight for the hegemony of expressions. The *competency-based* professional model represents the notion of *competency* as a generative, historically-produced principle that individuals possess and is activated in the social interactions in which they participate. A *theoretical triangulation* was conducted based on the two matrices in order to produce our analytical model.

This thesis is based in a *case study*, and the material expressions of the object of study, the discourses about *competencies*, are five education programmes (curriculum texts) of five bachelor's degree programmes offered by the Mexican Autonomous University of San Luis Potosí (*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, also known as *UASLP*), to which the author of this thesis is affiliated. The only criterion used to select the curricula was that they had to have an explicit emphasis on the *competency-based model*.

Two methods were used to examine the objects of research: content analysis and discourse analysis, both of which fit with the theoretical-methodological principles of the DMSC model. Content analysis was used to interpret the communication products (the curriculum texts) through quantitative and qualitative research instruments, which revealed some of the conditions in which their discourse about the *competency-based* approach was produced, as well as their potential implementation scenarios (internship programmes). Discourse analysis, on the other hand, was used to deconstruct the curriculum as a discursive practice that is present before, during and after the teaching-learning dynamics, which justifies its representation as a socio-relational process based on interactions with symbolic value.

The general aim of this thesis is to explore the narrative structure underlying the *competency-based* educational model within the discourse of the university curriculum. This study is based on the conviction that the meaning of a social practice is closely related to the languages through which such practice is created. The *competency-based* perspective is, then, approached as a discourse that strongly guides the paths of the *knowledge*, *skills* and *attitudes* that the educational institution organises and distributes. Hence its strategic importance for the present and future of our education systems.

## Organisation of the thesis

The thesis is divided in three parts and seven chapters. The first part consists of three chapters that define the object of study and offer a review of related literature and studies. The first chapter presents the historical scientific sources of the university curriculum and the main evaluation models. The second chapter addresses the genesis, evolution and development of the concept of *competencies* in the context of higher education, and describes the curriculum as a complex organisation system whose conditions derive reciprocally from discourse and power: the discourse of the power that affects the curriculum and the power of the curricular discourse that organises it and gives meaning to it. Chapter three includes an essay about the conceptual and discursive articulation of the communicational and educational elements of the study.

The second part consists of chapters four and five, which address the theoretical framework and the methodology of the study, respectively. To be precise, the fourth chapter offers philosophical and epistemological reflexions on the field of communication, and includes a detailed presentation on the nature and uses of the DMSC model. Subsequently, this chapter proposes a conceptual link between the notions of communicative mediation and the *competency(ies)* referred to in the educational discourses. Chapter five describes and justifies the research techniques and the general analysis model used in the study: the interpretation of the discourses about competencies based on the DMSC model. The research design

section describes the analysis model's construction, application and elements (units of analysis, variables and categories). Afterwards, this chapter describes the system used to exploit the results and the criteria to use and interpret the collected data.

The third part of the thesis presents the findings and general conclusions. Chapter 6 offers an in-depth analysis of the results obtained from the empirical work. This part presents the diagnosis of each of the five curricula under study, and of the five curricular texts as a whole, i.e. the orientation and meaning of the curricular discourses about *competencies*. The seventh and last chapter offers a summary of the application of the *competency-based* model in the bachelor's degree programmes under analysis. This summary is followed by a reflexion about the epistemological possibilities of the DMSC model for the analysis of social change, and a reflexion on our proposal to apply a teaching model based on communicative mediation and the *competency-based* approach.

## Methodology

The formal elements used in the development of the empirical work of analysis are:

- Body of study.- Consists of five bachelor's degree programmes selected from the academic offer of the Autonomous University of San Luis Potosí: Agroecology, Library Science, Communication Sciences, Nursing and Stomatology.
- Units of analysis.- Consists of each of the paragraphs of the curricular texts, which make reference to the concept of *competency(ies)*, which for purposes of this study was defined as the *Lexical-Thematic Unit*.
- Variables and categories of analysis.- Consists of three general types of variables with their corresponding nominal categories:
  - Discursive context: *Competency* as *know-what*, *Competency* as *know-how*, *Competency* as *know-why*.
  - Keywords: the "names" used to refer to *competencies*: syntactic, semantic and pragmatic functions of the nouns used; the terms used to "qualify" *competencies*: syntactic, semantic and pragmatic functions of the adjectives used; the ways used to "declare"

*competencies*: syntactic, semantic and pragmatic functions of the verbs used. The epistemological categories (*representation*, *expression* and *action*) were analysed in the three cases.

- Types of communicative mediations (DMSC model): *ecological* mediation, *social* mediation, and *communicative* mediation.
- Counting system.- Consists of the analysis of frequencies and the most relevant crosses of variables.

Based on this *Analysis System*, three analytic-interpretative exercises were carried out for each curriculum:

1. *Analysis of the sampling frame*. Includes the following descriptors: discursive context: the section of the curriculum where the selected paragraph is located; Unit of meaning: paragraph object of analysis; Lexical-thematic unit: "*competency[ies]*" as a concept and its meaning; Interaction systems and constants (based on the DMSC model); System variables (based on the DMSC model).
2. *The analysis of the formal object of study*, i.e. the *discourse about competencies*. Here the descriptors are: Semantic field (reworking of the unity of meaning in its significance level); Mediations (formulation and text); and Types of mediations (based on the DMSC model).
3. *The analysis-summary of the educational programmes*. Its sections are sintagmatically configured in the curriculum text:
  - 3.1. Categories of the discursive context. Conceptual development to organise the spaces where the meaning units (*competency/ies*) are located.
  - 3.2. Unit of meaning. Paragraph analysed.
  - 3.3. Keywords. Identification of the constructs that reveal the syntactic, semantic and pragmatic functions of the unit of meaning, as well as its epistemological category.
  - 3.4. Semantic field. Reworking of the unity of meaning in its level of signification.
  - 3.5. Formulation of the mediation. Approach of the discourse of the paragraph in question about *competencies*, according to the

mediations of the DMSC model and its properties (Social Mediation/SM, Ecological-Cognitive Mediation/EM and Meta-Communicative Mediation/CM).

3.6. Meta-text of analysis. Final reinterpretation of the unity of meaning based on the review of the dialectical mediation.

3.7. Mediations. Registration and types.

## **Communicative mediation and competencies**

The articulation between the DMSC model and the conceptual model of professional competencies enabled the generation of conceptual structures which, in turn, served as a basis for the various analyses applied to the object of study. Some of those strategic concepts are:

- *Social mediation of communication*: The knowledge, skills, attitudes and values prescribed in the graduate profile of the educational programme (social system) are translated into specific actions: actions of teachers and students in the interaction of the teaching-learning process (communication system), to then become accumulated cognitive capital (ecological system) with which professionals adapt themselves to the dynamics of the labour market and thus legitimise and reproduce the dominant models of the university campus: centred in learning and based in *competencies* (social system + 1) derived from the *function* of graduates in the labour market.
- *Ecological mediation of communication*: The modes of *knowing*, *know-how* and *know-being*, learned and assimilated by the individual (ecological system) in the double "university-professional environment" scenario, adjust the demand of the labour market with the supply of the educational institution (social system), thereby defining the types of symbolic interaction (communication system) between: student-professor, student-university, professor-university, graduate-labour market, graduate-university, professional-professional environment, professional/worker-employer, etc.; all interactions, which will result in a shared worldview (cognitive-emotional) about the meaning and the purposes of *teaching-learning-working* under a logic of competitiveness (ecological system +1).



- *Meta-communicative mediation:* The communicative exchanges (communication system) re-defined and practiced based on a new model of education and professional development of *competencies* combine the social purposes of the productive organisation and the educational institution (social system), enabling a natural (ergonomic) accommodation of the social subject to a political, economic and cultural model (ecological system) which, ultimately, makes intelligible the new organising discourse (communication system +1) which its instrumentation leads to: cost-benefit, quality-accreditation, function-remuneration, superiority-recognition; this is the *implicit narrative* of *competencies* in the *mediational text*.
- *Framing of the research problem in the DMSC model:* social system (SS) = teaching planning; communication system (CS) = expressive competencies and skills; ecological system (ES) = acquisition of knowledge in the university education system. Thus, curriculum will be conceived as the state of social organisation, with its multiple and complex inter-subjective relations, in which the *edu-communicative* action of teaching and learning is staged. The expressive *competencies and skills* refer to all the communicative interactions as they are network(s) of circulation for the raw materials (meanings and values) of the structure of relationships underlying the architecture of positions and functions assigned to the components of a social formation. The social formation, in this case, will of course be the educational ecosystem. *University education* will ultimately appeal to the state of consciousness (processes of behaviour) produced by the conduct of the actors involved in the *edu-communicative* relationship: teacher and student. In this way, *Communication* (CS), *Society* (SS) and *Knowledge* (ES), which are epistemological instances of the DMSC model, are articulated with the three conceptual axes that define the epistemic basis of our project: *Communication* (*competencies and skills*), *Education* (University education) and *Social Change* (teaching planning).
- *Representation of competencies through the DMSC model:* *Knowledge, skills and attitudes* (routines, guidelines, abilities) of a didactic teaching model that reproduce cognitive capital (ES) / A *discourse* that articulates

the teaching-learning process and transmits a specific educational model (CS) / A *professional practice* prescribed by society to reproduce a political-economic-cultural model (Social System).

- *Competency, as know-what*, represents a *know-make-know* that is organised in an *ecological system* that involves *propositional* knowledge about *objects* designed to *learn to acquire knowledge, skills and attitudes* in the *educational field*.
- *Competency, as know-how*, represents a *make-know-make* that is organised in a *social system* that is legitimised by a set of *procedural* rules about the *practices* designed to *learn to make professional tasks* in the *professional-labour field*.
- *Competency, as know-why*, is the *story* of achievement as *can-be*, and is organised in a *communication system* that involves a set of *discursive formulas* about the *languages* designed to *learn to give meaning to discourses* in the *cultural field*.
- *Learning, communication and competency*: Learning as *agencements* (in the words of Gilles Deleuze) are those connections (communicative phenomena) that change the nature of the complex multiplicity of our cognitive capital. The subject of learning is not a structure, but a variable (*rhizomatic*) ramification of incessant lines whose trajectories are defined by the learning that took place in it and before it. Thus, learning is learning only when it becomes so, and is manifested in the *praxis* (which is its performative manifestation). For us, becoming aware –realising– that learning is a series of *agencements* is the essence of all that can be defined as a *competency* in the context of educational phenomenology.

## Results for each educational programme

*Agroecology*

The *competency-based* educational design of the curriculum matrix for the formation of Agro-environmentalists at the Autonomous University of San Luis Potosí privileges the *know-what* as an act based on *representations*, constructed off a cognitive basis for the adaptation of the learners to the work environment and the significance of their function.

The *know-why* and *know-how* of the education programme (*meaning* and *praxis*) show correspondence and balance in their proposals. The *competencies*, which in the curriculum operate as *nouns* and *adjectives*, refer to synonyms or attributes of the professional praxis, which is epistemologically built in both cases, by the *functions*.

In the theoretical abstraction of the curriculum, through the DMSC model, there is maladjustment in the conception of *competency* as a social relation: it tries to orientate its cognitive basis towards the contexts of function, which reveals an essential purpose of adaptation, but the discourse does not have *ergonomic* adjustments to organise this purpose. Thus, there is no dialectical relation between *statement* and *instruction*. Between the cognitive genesis of *competency* and its instrumental course, there are no argumentative hinges that provide congruence to the curricular discourse.

The analysis of the level of significance in the correlation between the variables offers a result worthy of note within this educational programme. The pragmatic function of the keyword (*competency*) corresponds mostly to the category of *verbs*, and within these, much more to a way of *acting*, than to a way of *talking* or *thinking*. However, the variable 'acting' presents a minimum, almost non-existent, correlation with the variable 'know-how', which is category typical of the discursive context of the curriculum text. If the *know-how*, i.e. the *competency* of procedural knowledge, is not articulated with *acting* in its pragmatic dimension, there is an internal contradiction in the curriculum of the Agroecology programme. Thus, the privileged place of the *competencies* in this curricular discourse corresponds to the grammatical category of the *verb as action*, but, contradictorily,

this contextual-linguistic use does not refer to a *make-know-make*. In other words: *competencies* are functions lacking the *know-how* that defines them in the context of the professional-labour environment.

### *Library Science*

The curriculum of the Bachelor's degree programme in Library Science of the Autonomous University of San Luis Potosí emphasises the pragmatic-procedural-instrumental meaning of the notion of *competency(ies)*. The professional praxis is the organising core of its educational model, with a clear systematic articulation of the cognitive capital needed and desired in learners for their adaptation to the labour market. *Know-how* and *know-what* are, then, the privileged categories within the discursive context of its curriculum. The *professional competencies* are defined by their attributes (adjectifying function), take the form of actions (verbal function) and are referred to as functions (substantive function). *Competencies*, as *knowledge*, are produced, in an equitable manner, through the resources of *representation*, *action* and *expression*. For this last reason, the epistemological aspect of the curriculum does not correspond to the other two grammatical platforms: the semantic-syntactic one and the pragmatic one, since the *know-why* (intention-interpretation-meaning) of the profession is a missing element throughout the entire curriculum text. The mediations present in the dialectical abstraction (DMSC model) of the curriculum, provide a confirmation and a revelation: reinforce the certainty that the interest is focused on adapting the cognitive capital to the professional field and vice versa; they discover that, beyond of what was said, this educational proposal has the underlying goal of enhancing, through *competencies*, a (communication) system of knowledge capable of enhancing the definition of the *can-be* librarian and what this means in the field of culture, transcending the fields of education and professional work.

There are two narrative axes organising the curricular discourse of the Library Science programme. *Competency* is a *know-how* (the core idea of the discursive context) *relationally adjectivised* to characterise the characteristic attributes of the professional function (the core idea of the pragmatic function of the lexical-thematic unit). However, the "relational adjective" variable does not

find its main correlative in the "know-how" variable, as it would be expected. Instead, its highest correlation frequency, the only remarkable one due to its values, corresponds to the "know-what" variable, which is certainly significant throughout the curriculum, but not the one with the highest incidence. The analysis indicates that this means that the construction of attributes for definition of the practical function of the librarian, is designed based not on the operative schemes typical of the social system (professional-labour environment), but on the critical schemes typical of the ecologic-adaptive system (education field). We conclude that the librarian-ecological praxis does not emanate from the recognition of the social context that regulates and legitimates it; it is induced and rationalised in the university campus.

### *Communication Sciences*

The curriculum of the Bachelor's degree programme in Communication Sciences offered by the Autonomous University of San Luis Potosí focuses on the abstraction and expression of a graduate profile without the necessary correlative of the social contexts of the function of the profession. The meaning of the curriculum is structured around the objects of knowledge and the *know-why* of the discipline, but it does not explain the *know-how*. The notion of *competency*, which is much more present here than in any of the other curricula, is addressed in depth with the grammatical use of the *adjective*: *competency* is *qualified*, *defined*, but, above all, is *related* to subjects, objects and social processes to justify the incorporation of a new educational model: the one based in *competencies*. The inclusion of synonyms of the keyword is reduced, irrelevant. *Competency* is not re-signified, but only *adjectivised* to multiply its presence in all possible areas of the socio-economic, political and cultural evolution. Something that stands out is the balance with which the curriculum reveals the construction of the term *competency* as *knowledge*, i.e., balance in the epistemological resources. In this case, *competency*, as *representation* and *expression*, is also *function*. The same dialectical integration is seen in cases (not irrelevant in terms of frequency) in which *competency* operates pragmatically as a *verb*: then, *competency* is the same as *thinking*, *talking* and *acting*.

The types of mediations that prevail in the curriculum text, *read* from the perspective of the DMSC model, indicate that the verbalisation of *competency(ies)* at the heart of the School of Communication Sciences, is based on the interest to discursively build a professional profile adaptable to an environment that has been also built around the *discourse*. Asymmetric relationships, which are characteristic of the interaction between the social agents, are not constants for the dialectical examination of *competency* as a social relationship.

The only issue pending in the profile of the communication professional, which has conceptual soundness and a clear correspondence with the desirable cognitive capital needed to sustain it, is the addressing of the *competencies* of the communicator from the perspective of the social system: the *territories of praxis*.

Graduates of the Bachelor's Degree in Communication Sciences of the Autonomous University of San Luis Potosí have a cognitive repertoire about the objects of knowledge related to its profession, and possess strong argumentative tools to justify the subsequent meaning of their profession (the *know-why*). As mentioned, the procedural knowledge and its discursive examination are the pending issue of the curriculum. However, in contrast, when *competency* operates pragmatically in the narrative of the curriculum and it does so in the form of the *adjective*, fundamentally, and of the *relational adjective*, which particularly allude to the so-called *professional competencies*, which are typical of the disciplinary field. The interesting thing here to question is the source (discursive context) of such adjectivation. The contingency tables applied to the variables tell us that the attributes of the functions of the communication professional do not come from the *know-how*, which confirms the diagnosis, but from the *know-why*, which is a source of greater significance in the definition of attributes of the work of the communication professional. However, the *know-why*, which is very constant in the drafting of the curriculum, does not explain the *necessary competencies*, those that make up the generic profile of the graduate and possess attitudinal values. Paradoxically, these *necessary competencies* emanate from the practical context of the *know-how*. In short, we can deduce that intentionality, interpretation and meaning (communication system) are not referents in the characterisation of the *generic competencies* of graduates, which contradicts the axiological density of the

curriculum. Moreover, it should be noted that the incidence factor of the cognitive substrate (*learn to learn*/propositional knowledge) in the narrative description of the functions prefigured for the communicator in the socio-professional and work fields.

### *Nursing*

The epistemological thesis of the DMSC model contends that all social phenomena involve the interrelation of three dimensions (ecological adaptive, relational and symbolic exchanges) and that the supremacy of one or another in the dynamic genesis of a given relation defines its nature, orientation and character. Based on the previous epistemological thesis, we conclude that you for the Bachelor's Degree in Nursing of the Academic Coordination Altiplano Region (*Coordinación Académica Región Altiplano*, aka *COARA*) of the Autonomous University of San Luis Potosí, *competency* is the organising core of its curriculum and is presented as a relation that integrates, in a balanced manner, its *cognitive*, *expressive* and *action-based* condition: reflexivity, operability and representation, simultaneously, without interpretative mismatches.

The epistemological development of the principle of *competency(ies)* is based on the dialectical, clear, diverse and eloquent interweaving of the *cognitive capital*, the *praxis* and *discursiveness* that are implicit in that social relation that defines the new educational model. The pragmatics of the curriculum prioritises the dynamic meaning of *competency*, *verbalising it* in the form of a *think-talk-act*, without subtle distinctions of importance. It uses the *adjective* only to characterise the professional functions, and very little to characterise the *substantive-synonym* to re se-refine the notion of *competency*.

The *know-why* of the nursery profession, i.e. its transcendent meaning, acquires in this curriculum the category of meta-competency, anchored with peculiar discursive asepsis to the *knowledge* and *functions* that define the professional profile coined by this educational programme. All this balance could, perhaps, be enriched even more if, pragmatically, the *competency-verb* expanded

its references as analytical act, i.e., if the *competency* appeared more frequently as a form of *thinking*.

The combination of variables exercise applied to this educational programme has helped us to verify the high degree of balance of its curriculum proposal from the perspective of our model of analysis (DMSC model). We focused the operation of contingency to the correlation of two variables: *discursive context* and *pragmatic function of the keyword*. The purpose: to discover the degree of correspondence between the analytical, operating and representation schemes that give context to the curriculum, and the pragmatic function of the lexical-thematic unit, which reveals the place of *competency(ies)* in the narrative organisation of the curriculum. *Competency* is included here for its contextual-linguistic uses and its syntactic-pragmatic criteria, a *verb*: a way of *thinking* and/or *talking* and/or *acting*. The results of the analysis are more eloquent: when *competency* works discursively as *thinking*, it relates completely with the contextual category of the *know-what*; when the contextualisation comes from the *know-how* the pragmatic function of the keyword refers to *an action*; and it is here where the *verb* operates as *a statement*, the relation with the *know-why* is highly significant. The consistency and balance are present not only in the aforementioned pairings (cognition-reflexion, praxis-operation and meaning-discourse), but are also reflected in the fact that the three possible verb forms and the three recognisable contexts are extraordinarily balanced (very similar frequencies) throughout the curriculum text.

### *Stomatology*

The formation of stomatologists at the Autonomous University of San Luis Potosí, according to its public discursive demonstration (the curriculum), is decidedly technical and scientific. Technical, due to the prioritisation of the objects of knowledge of the discipline, and scientific due to the cognitive matrix that supports the curricular organisation around the didactic-pedagogical principle of *competency(ies)*. From the *know-what* to the *know-how* and vice versa; the *know-why* is not a subject, a structural principle or an epistemological reference.



The analysed curriculum does not describe stomatologists in their cultural space, where their interpretive knowledge can mean the *can-be* of their professional status. The stomatologist is conceived, first, in the educational field, then in the professional-work environment. Both conceptions have eloquence, clarity and congruence. However, we consider that ignoring the highly creative epistemic potential of the system of communication (DMSC model) makes the in question insufficient and incomplete.

Another inconsistency of the curriculum was found in its orientation in the semantic and syntactic function of *competency* as a *keyword*. In addition to *adjectivising*, and thus, characterising the professional functions of the stomatologists (which is successfully fulfilled), it is advisable to emphasise *competency* as *thinking*, as *acting*, but above all, as *talking*. In short, *verbalise* the dynamic and dialectical meaning of *competency(ies)* as organising principle of the profile of the stomatology and stomatologists.

The curriculum of the degree programme in Stomatology does not consider the *know-why* as a relevant category in its discursive context; only three of its 20 units of analysis (paragraphs) fall under that category. With regards to the pragmatic function of the keyword (*competency*), it acts essentially as *relational-adjective* and secondly as a *verb*. Within the verbal function, *competency* is described as *talking* in just one unit of analysis; while in others it “works” as a way of *thinking* or *acting*. Despite the irrelevance of the frequencies in the variables *know-why* (discursive context) and *verb as a description* (pragmatic function of the keyword), the relationship between these two variables is non-existent. It means that the only occasion in which the curriculum text proposes *competency as a description*, it does not do so as it would be expected, from the context of the communication system, that is, from the discursive matrix of intentions, interpretations, and production of meaning. Thus, in the *description of competency* there is no knowledge-learning linked to the languages of the cultural field: discourses to learn to signify. When *competency* is proposed as *a description*, within the framework of this educational programme, this is done from the *know-how*, responding to the logics of the instrumental-practical context of stomatology.

The following reading of correlation of variables reinforces this diagnosis: the training (declared in the curriculum) of professionals of stomatology in the Autonomous University of San Luis Potosí leaves out the construction of *competency* as a *can-be*, and thus avoids dealing with the facultative and desiderative dimensions of the organising principle of the *competency-based* education model.

## **Results of the analyses applied to the sample of education programmes**

Having analysed the five education programmes, which is the material support of our object of study, we conclude that, according to our sample of the curricular offer of the Autonomous University of San Luis Potosí, the scientific disciplines are the ones that guide, characterise and define the *competencies-based* education model, which is shared by five bachelor's degree programmes as a reference and organising instrument of their curricula.

In the competency-based model, the dimension of the *competency(ies)* as *functions*, *instrumental acts*, and *professional praxis* is privileged, pragmatically and epistemologically. Each discipline establishes the knowledge, skills and attitudes (*know-what*) that are part of them; moves them towards the social contexts of the professional function (*know-how*); and extracts the facultative and desiderative discourse of the *know-why* of their graduates from the dominant values system in society (common sense).

Based on the previous, we consider that the *competency-based model* is not serving as a principle of conceptual organisation for the educational projects of the university. The model is used more as a discursive format of *approved code*, than as a central detonator of representations, reflexivity and praxis. There is, in general, a lack of critical approach (intentionality-interpretation-meaning) to the concept of *competency*. Of course, its relevance is presented and the orthodoxy of its *liturgy* is translated as convenient to the language of the scientific discipline in question.

The general profile of the graduate from the Autonomous University of San Luis Potosí is not designed, preferably, based on the analytical schemes of the educational field and from the representation schemes of the field of culture, but from the operating schemes of the professional-work environment.

In relation to the discursive context, in the curricular discourse of the sample of bachelor's degree programmes, offered by the Autonomous University of San Luis Potosí, *competencies* are described, mainly, as a KNOW-WHAT, this is: *competency* as a *know-make-know*, organised in an ecological system, which involves propositional knowledge about the objects needed to "learn to acquire knowledge, skills and attitudes" in the educational field. The other two meanings, of the KNOW-HOW and the KNOW-WHY, are balanced in the curriculum texts, being slightly superior the allusion to *competency* as *know-how*: a *make-know-make*, organised in a social system, which involves procedural knowledge about the practices designed to "learn how to carry out professional functions" in the professional-work environment. *Competency* as *know-why*, thus, is the minority discursive construction: the *can-be*, organised in a system of communication, which involves interpretive knowledge in relation to the languages designed to "learn to understand discourses" in the cultural field.

The previous results reveal that the discourse about *competencies* in the sample of curricula under study is contextualised in the university ecosystem, from which they emerges and feed, which subsequently reproduces the idea of *competency* as a notion and as a guiding principle for a specific type of educational practice. From the perspective of *knowledge*, as a primary construct, discourse is located in the field of functions, conceiving *competencies* as operational skills whose creators and recipients are, at the same time, the professional and work fields. Culture, space of creation and symbolic exchange, scenario of representation and signification of languages, is the context to which the lowest degree of importance is granted within the curricular discourse about *competencies*.

Knowing the *what*, the *how* and the *why* of the objects of learning is prescribed in the curriculum through a linear discursive architecture: first

cognition, then execution, then the signification of what was thought and done. There is no evidence of an approach oriented to the dialectical articulation of those three *moments of competency: theory-praxis-meaning*. Thus the analysis of the categories of the discursive context leads us to infer the absence of an integrating purpose in the *competency-based* educational approach.

With regards to the keywords: the analysis carried out to identify the semantic and syntactic function of *competency* as lexical-thematic unit (as noun, *adjective* and *verb*) in the sample of curricula indicates that the term *competency* is predominantly used to *qualify, relate* or *determine* functions. Thus, the most consistent and predominant pragmatic function in the curriculum is *adjectivation*, i.e., the characterisation of *competency* through attributes. To a lower degree, but with significant emphasis, the curricula tend to verbalise the *competency*, identifying it as a way of *thinking* and/or *acting* and/or *description*. *Competency* is presented as an action, a dynamic expression and an act. While there is no remarkable difference, in terms of allusive frequencies, between the adjectivation and verbalisation, as pragmatic functions of the lexical-thematic unit, there is a great difference in the number of units of meaning (paragraphs) in which *competency* is used as a *substantive*. Thus, throughout the curricular discourse the term is not personified or concretised as *an actor* and *character* of the educational process.

In relation to the mediations, in the curricular discourse of the Autonomous University of San Luis Potosí, there are in most cases two dominant types of *competency(ies)*, which were abstracted as phenomena, processes and mediational relations according to the DMSC model for their analysis. In one category, the accumulated cognitive capital of the subjects-actors of the teaching-learning process is adjusted (*ergonomics*) to specific functions in the social/work/professional context. Hence, the implementation of the *competency* regulates (*preceptive*) the *meaning* of the professional practice. The meaning of the practice explains its underlying knowledge (*intelligibility*), and thus reinforces the cognitive capital from which *competency* originally emerges. In the second type, the specific functions in the work and professional fields prescribe (*preceptive*) the university discourse about *competencies*. Then, the curricular text describes

(*intelligibility*) the knowledge that will cognitively enable the functions, over which the *know-what* and *know-how* are adjusted and adapted (*ergonomics*) in the social context of the fulfilment of the profession, which is the starting point of this competency-based orientation.

## Proposal

The thesis concludes with the proposal of a *working document* that aims to provide elements for the development of a curriculum, aimed at the teaching-learning of communication theory and the *competencies* involved: *La Comunicación como núcleo organizador sistémico de las Competencias que definen la naturaleza humana* (“Communication as a systemic organising principle of the competencies that define human nature”). The programme consists of the following elements:

- Those objects which the teaching-learning programme has to address, examining communication from a systemic perspective, i.e., as an organising principle of the historical domain of existence (the organisation of living things; the organisation of interaction; the organisation of expression; the organisation of meaning and interpretation; the organisation of knowledge; the organisation of the historical time and territoriality; the informative organisation of chaos).
- The scientific disciplines that are associated to the communication phenomenon and can explain the described objects (life sciences; behavioural science; language sciences; cognitive science; historiographical sciences; physical sciences).
- The *competencies* that are advisable for the student to acquire; the *competencies* are given, of course, in communicative terms.
- The knowledge (skills and attitudes) that learners will acquire in the praxis and with the mediation of communication theory.
- The (ecological, social and communication) systems which can server as frameworks to approach the objects, historical scientific sources, *competencies* and knowledge.

- The learning experience (praxis) in specific contexts of action and execution by the subject/observer.

## General objectives of the research

- To contribute to the academic production of innovative designs in communication/education research.
- To provide an alternative model of curriculum evaluation, based on the analysis of the discourse contained in the educational programmes.
- To incorporate new perspectives in the critical analysis of the *competency-based* educational model.
- To prove the feasibility and pertinence of the use of methodological resources developed in the communication sciences, in strategic fields of study such as education: the case of the DMSC model.
- To submit for discussion the emergence of a communicative *competency*, capable of becoming an organising principle of knowledge in university education.

## Final reflexion

*Communication* is an epistemological project under construction. The notion of *competency(ies)* is one of the most visible faces of contemporary teaching. The *discourse* remains to represent the ultimate expression of control and social power, but also the identity(ies), criticism, resistance, change and *possible worlds*. All this can be contextualised in the university: this time and space that seems to be the last bastion of a coming cultural revolution. University, discourse, competency(ies) and communication are all ingredients for an urgent debate on the intelligence of the 21<sup>st</sup> century.



