

ÁMBITOS Y ALCANCES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN

Jorge Abelardo Cortés Montalvo

Rigoberto Marín Uribe

Isabel Guzmán Ibarra

División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

“El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a funcionario.
El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto.
La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización,
una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia,
en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita,
evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, de técnica y arte”
E. Morin: *Educación en la era planetaria*

Abstract

In the environment of competency based educational models in Mexican public universities, stands out for its generic and crossing role, as an important and essential vector and condition in order to develop any other competency, the communicative competency.

However, the definition of communicative competency is still considered limited, partial and linear, and it is reduced to its transmitter and receptive acceptance regarding to its linguistic and straight forward definition. This paper explains how the communicative competency is re-dimensioned and identified by, at least, five different areas, four of those areas have an instrumental role; of course it has to do with acquisition, management and use of diverse languages, but also, include some aspects associated with techno-competency, info-competency, media-competency, and the ethic-emotional role which communicative competency contains, this last one mentioned, is not instrumental. Every single of communication competency aspect related closely to teaching experience.

Keywords: Communicative competency, teaching, educational communication, edu-communication

Resumen

En el entorno de los modelos educativos por competencias en las universidades públicas mexicanas, destaca por su carácter de genérica y transversal, como vector indispensable y condición para el desarrollo de cualquier otra, la competencia comunicativa. No obstante, el concepto continúa siendo considerado de manera limitada, parcial y lineal, reducido a su acepción transmisora y receptiva de tipo lingüístico y semiológico. En el presente trabajo se explica como la competencia comunicativa se redimensiona en la identificación de al menos cinco ámbitos, cuatro de ellos de carácter instrumental; desde luego el que tiene que ver con la adquisición, manejo y uso de lenguajes diversos, pero también con aquellos aspectos asociados con la tecno-competencia, la info-competencia, la media-competencia y el ámbito ético-emocional que los contiene, esté último, no instrumental. Todos ellos vinculados estrechamente con la actividad docente

Palabras clave Competencia comunicativa, docencia, comunicación educativa, edu-comunicación

Introducción

La esperanza contemporánea sigue siendo la educación; se le concibe como el mejor punto de apoyo para cualquier palanca de desarrollo, en ella se finca la convicción del milagro de la abundancia de oportunidades, es concebida como mecanismo de igualación social y económica, fuente de todo bienestar y calidad de vida; Se espera de ella que prepare capital humano competente para la producción y la generación de riqueza, en su encomiable labor de formar cuadros con altas capacidades para desempeñarse con éxito en empleos productivos. Se espera que a partir de ella fructifique la justicia, la equidad y la tolerancia. Se apuesta para que sea el germen de todo nuevo conocimiento y desarrollo tecnológico; Se le considera piedra de toque para la conciencia social y la participación política y democrática. La paradoja, como bien apunta Quiroz (2010), es que “se esperan muchas cosas y obviamente el sistema educativo no está dando nada de eso, o está dando muy poco”.

El éxito laboral no necesariamente está ligado con una impecable trayectoria académica, en este sentido, ser un buen estudiante no reduce en los jóvenes la incertidumbre y la zozobra ante una estructura de empleo cerrada y selectiva, cambiante, en la cual la institución educativa tiene poca injerencia directa. Además, tal como señala Hopenhayn, “es creciente la pérdida de autoridad de la institucionalidad escolar, suscitándose una tensión entre autonomía y disciplina, debido a que los jóvenes consumen cada vez más información a edades más tempranas, tienen una gran facilidad para los

nuevos lenguajes de intercambio informativo, así como valores más flexibles y expectativas de autonomía en sociedades a la vez más secularizadas. La identidad juvenil se multiplica en referentes no muy duraderos, pero intensos, muy expresivos como parte del ritmo de la vida, del movimiento de imágenes, pero no necesariamente muy fáciles de entender desde fuera”. (Citado por Quiroz 2010, 188)

Sobre la ola de esta esperanza, en fechas recientes se está dando en México un mayor énfasis en la cobertura y se han impulsado reformas fincadas, principalmente, en la evaluación de profesores, con miras a la creación y consolidación de un servicio profesional de docencia y en la dignificación de las escuelas a partir de un sistema de autonomía de gestión y de información educativa, a fin de actualizar y hacer confiable la estadística y los datos, hasta ahora dispersos e inexactos.¹²⁹ Es de suponer que se están tomando precauciones para el futuro, es decir, que ya se prepara el terreno para dentro de, más o menos dos o tres lustros, cuando este conjunto poblacional de jóvenes demandarán educación media superior y superior, como ya está ocurriendo en oleadas cada vez mayores, y esperamos que las instancias decisorias estén considerando también que todo intento exitoso de ampliar la cobertura, se enfrenta a la previsión forzosa de la posible oferta de empleo profesional en cinco o seis años más.

La propuesta educativa vigente en México tiene que ser ubicada, para su análisis, en su justo contexto, para reflexionar desde ahí sobre algunos elementos clave para ‘pensar’ el modelo por competencias, -ante cuya introducción hace ya poco más de una década, a resultas de las políticas orientadas a apuntalar una economía de mercado, muchos profesores reaccionamos, en definitiva, con suspicacia, escepticismo y algo de recelo-, y entre ellas, una competencia de estructura compleja que funciona, por su carácter genérico y transversal, como eje articulador de cualquier conjunto de elementos movilizados por los individuos en cualquier tipo de desempeño: la competencia comunicativa.

En trabajos previos, Marín y Guzmán (2013) apuntan que se ha convertido en tópico común hacer alusión al entorno mundial y a la globalización en cualquier análisis sobre el enfoque de competencias, y

¹²⁹ Los datos básicos oficiales más recientes de que se dispone son los siguientes: en el ciclo escolar 2011-2012 la matrícula total del sistema educativo nacional escolarizado en México se conforma de 34.8 millones de alumnos, equivalente al 31.9% de la población total del país, en donde el 22.6% tiene entre 4 y 15 años, por ello, el 74.0% de los estudiantes se ubican en la educación básica; 12.5% corresponde a la educación media superior y será el sector más presionado en los próximos años, en la medida en que la población alcance la edad y el nivel; La educación superior, entre licenciatura y posgrado, tiene en ese mismo período 3.2 Millones de alumnos, esto es poco menos del 3% de la población total del país. (SEP 2012)

tienen razón, el modelo, aplicado a la educación, parece haber tenido sus orígenes en el llamado entorno europeo de la educación superior con los acuerdos de Bolonia, (1999), según la iniciativa DeSeCo (OCDE 2006) y del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003), impulsada por la UNESCO (2003), casi de inmediato adquiere carta de residencia en Latinoamérica, donde también se propone una extensión del proyecto Tuning, (ALFA U.E. 2004-2008), aunque -todavía- sin la posibilidad de generalización que este planeaba para los países de la Unión Europea. En México se reconoce la iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 1999) como propuesta para acometer el siglo.

La mundialización, entendida como la realidad que conforma una economía global cada vez más integrada, del brazo del desarrollo de nueva tecnología, principalmente de información y comunicación (TIC), cuyo indiscutible avance a tomado por asalto al siglo XXI, ha ejercido una profunda influencia en la estructura de los modelos educativos a partir de una red internacional de conocimientos, el idioma inglés como 'lengua franca', y otras fuerzas que escapan al control de las instituciones académicas.

Si bien es útil y conveniente sostener una postura respecto de la influencia y el papel trascendente que las tendencias internacionales siempre han tenido en la educación en general y en las universidades de manera particular, también hay que reconocer que las políticas globales del siglo XXI acentúan e incrementan en gran medida la importancia del contexto mundial para entender los fenómenos educativos que se materializan en programas, acuerdos, protocolos y proyectos con diversas denominaciones: Leonardo, Erasmus, Bolonia, PISA, DeSeCo, tuning, entre otros. De ahí que sea importante destacar la brecha real que, a nivel mundial, continua existiendo entre los modelos educativos para el desarrollo de competencias del "capital humano", y del "capital cultural social", con la estructura del mercado de trabajo, y que ha devenido en una profunda e inefable crisis en, por ejemplo, la economía de la zona euro, con la consecuente reducción de la calidad de vida y de las oportunidades de empleo, sobre todo para jóvenes con mayor preparación académica y su manifiesta inconformidad.

Desiderata de la competencia

Desde los estudios de McClelland, (1973) centrados en el análisis de los rasgos de los emprendedores exitosos para identificar factores adicionales a los conocimientos, del tipo de aptitudes y actitudes que se manifiestan en el desempeño laboral y profesional, se ha considerado el concepto de competencia como descriptor de un 'paquete' de múltiples recursos individuales –saberes, conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes,

etc.- que moviliza el individuo para cumplir con una tarea compleja. Aunque ya poco antes de los años 60 del siglo pasado, Chomsky (1959, 57) y después Hymes (1972) habían introducido el concepto en sus consideraciones acerca del desarrollo del lenguaje, y como parte de la crítica y cuestionamiento a las tesis operacionales propuestas en el libro *verbal behavior* de B. F. Skinner, padre del conductismo.

Dicho concepto, ‘competencia’,- que no tiene el mismo significado que competitividad, aunque sigue siendo frecuente encontrar tal confusión-, no deja de ser, desde luego, polémico, y en efecto, se encuadra en el apuntalamiento de la economía de mercado, pero se ha filtrado en la educación desde todos los flancos; para muchos profesores es ya familiar la propuesta del proyecto para la definición y selección de competencias, DeSeCo, que apunta: “una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (OCDE 2006). La competencia, en singular, pero también en plural, entre sus múltiples acepciones se concibe como una estructura compleja de atributos necesarios para resolver situaciones específicas, son atributos que enfatizan la capacidad de innovar, prever con anticipación el cambio y aún dirigirlo. El concepto está asociado a la noción de control de situaciones, por contraparte, se es incompetente cuando se pierde el control de determinada situación, cuando esto ocurre, se requiere de otro nivel de competencia.

Se considera que las competencias son:

- ✓ Características permanentes, aunque modificables y de actualización constante, de las personas
- ✓ Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo
- ✓ Están relacionadas de manera causal con la ejecución exitosa de una actividad
- ✓ Pueden ser generalizadas a más de una actividad
- ✓ Combinan lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, así como destrezas, habilidades y capacidades (García Aróstegui 2008, 81).

Como ya ha quedado dicho (Marín y Guzmán 2013), en la puesta en marcha de este modelo, todos parecen estar de acuerdo en abandonar los convencionales enfoques y formas centradas en la transmisión de saberes desde la posición de ‘quien sabe’ hacia la de quien ‘ignora’ y asumir el reto de desarrollar competencias, en fin, una educación menos enseñante y más comunicativa. Si se parte de la convicción de que las personas deben adquirir o fortalecer competencias para formarse como ciudadanos capaces en un mundo complejo y problemático, el panorama que se presenta abre muchas y diversas incógnitas que convergen en la educación.

Para todos los efectos, y con la provisionalidad a que haya lugar, consideremos con Rougiers (2007) que ser competente se refiere, esencialmente, a la movilización de todo tipo de recursos personales e individuales: cognitivos, experienciales, de habilidad y capacidad, y aún emotivos y actitudinales, adquiridos en cualquier momento, a lo largo de la vida, para enfrentar y resolver familias de situaciones complejas.

Aunque no exento de polémica, como se ha señalado, el modelo de competencias ha logrado imponerse como paradigma en la redefinición de los objetivos, y los currículos de los diferentes niveles del sistema educativo, en México y en otros países del orbe.

Las competencias docentes

Las competencias han sido clasificadas de muy distintas formas, se han identificado más o menos de ellas, o se han agrupado en múltiples categorías. A menudo se les confunde, por equiparación, con el típico modelo de objetivos y se les suele subdividir en generales, específicas, particulares, o bien en estratos como básicas, superiores, especializadas, macro o microcompetencias, etc. También resulta complicado llegar a acuerdos acerca de cómo es posible evaluarlas o medirlas con suficiente exactitud. Otros autores han entrado en detalles acerca de la imprecisión o las desviaciones del modelo, pero es conveniente poner en claro que, para su comprensión y estudio, se le suele llamar ‘competencia’, tanto a una estructura de ejecución compleja y precisa, como a una parte o secuencia de esta, o incluso, a un componente de dicha ejecución. Lo importante, sin embargo, es tener presente que no se trata de identificar competencias para cada situación, sino de identificar como se desempeña alguien competentemente frente a cualquier situación. (Jonnaert, y otros 2008)

En el diseño del modelo para el desarrollo y evaluación de competencias, M-DECA, resultante de un profundo trabajo de investigación, Marín y Guzmán (2013) identifican, proponen y describen 7 competencias docentes: 1) Formación Continua, 2) Transposición didáctica, 3) diseño de la docencia, 4) Gestión de las competencias, 5) Interacción pedagógica, 6) **Comunicación educativa** y 7) Valoración del logro de las competencias.

En este modelo, las competencias docentes obedecen a una clasificación según su situación, donde pueden ser consideradas técnico-didácticas si se ubica su desarrollo en la fase de planificación; mientras que si se sitúa en la fase interactiva son clasificadas como comunicativas, pedagógicas y sociales respecto de las interacciones en clase, finalmente la fase postinteractiva agrupa a la competencia de valoración del logro de las competencias en los estudiantes.

Para los fines de este trabajo, se ha tomado este modelo como paradigma de competencias docentes y se resalta y complementa la sexta competencia descrita en virtud de que entre todas las posibles categorías, destaca un vector de competencia absolutamente indispensable, de carácter genérico y transversal,¹³⁰ que comprende todos los aspectos relacionados con la problematización, la contextualización, la identificación de materiales manipulables, y desde luego, la interacción. Nos referimos a la **competencia comunicativa**, fundamental en el proceso de construcción del aprendizaje, que solemos equiparar con el de ‘adquisición de conocimiento’.

A este respecto, es conveniente hacer un señalamiento epistemológico: El enfoque por competencias conlleva un sentido de tipo eminentemente pragmático, es decir, se orienta a la solución de problemas o al alcance de metas y objetivos. Los informólogos y bibliotecólogos suelen llamar conocimiento al contenido de casi cualquier documento clasificable, y de acuerdo con tal criterio, es seguro que toda información alguna vez ha sido conocimiento y posiblemente pueda volver a serlo, siempre que alguien recupere parte o todo este contenido y lo aplique con los propósitos referidos. Pero mientras tanto, todo contenido vuelve a su carácter esencial de dato, de información que se convertirá en conocimiento si y solo si, resuelve una situación problema, o se vuelve la llave para alcanzar un objetivo o propósito específico. Lo que llamamos ‘conocimiento’, suele ser la identificación y ordenación provisional de secuencias de hechos asociados a determinados fenómenos, integradas en un cuerpo de representaciones complejas de vigencia variable. En palabras de E. Morin: “... el espíritu humano no refleja el mundo: lo traduce a través de todo un sistema neurocerebral donde sus sentidos captan un determinado número de estímulos que son transformados en mensajes y códigos a través de las redes nerviosas, y es el espíritu-cerebro el que produce lo que se llaman representaciones, nociones e ideas por las que percibe y concibe el mundo exterior. Las ideas no son reflejo de lo real, sino traducciones/construcciones que han tomado forma de mitología, de religiones, de ideologías y de teoría” (Morin, Roger Ciurana y Motta 2006, 27), por ello, parece conveniente en el entorno educativo, y para efectos de la transposición didáctica, usar el término ‘saber’ o ‘saberes’ (saber qué y saber cómo) en vez de ‘conocimiento’, y a este último, darle el sentido de resultado de la aplicación y convergencia de la información suficiente y necesaria, para resolver problemas, responder cuestionamientos, enfrentar situaciones y alcanzar

¹³⁰ Aunque, según Bernard Rey, para que una competencia sea digna de ese nombre hay que poder emplearla en situaciones distintas de aquella en que se la aprendió. En ese sentido, toda verdadera competencia es “transversal” respecto a una gama de situaciones. (Rey 2009, 11)

metas y objetivos, que es cuando propiamente, se transforma la información en conocimiento.

Educación y comunicación

Alguien ha dicho ya (Kaplún 1998) que ‘Educar es, en esencia, un proceso de comunicación’. Esta es una máxima que supone la vinculación del docente, responsable de la conducción, orientación y guía de la secuencia y orden de complejidad del aprendizaje, con los educandos, que con su participación, interés difuso o específico, y su ejercitación en actividades académicas, en colaboración o en solitario, interactúan con diversos materiales y contenidos, en muy variados formatos y continentes, y entre ellos a través de múltiples mecanismos de cifrado y desciframiento de mensajes, códigos lingüísticos, sistemas de procesamiento de información y medios de transmisión de los mismos, con el apoyo de soportes tecnológicos, mecánicos, electrónicos y digitales, para construir saberes, útiles tanto para resolver problemas y alcanzar metas y objetivos, como para regular los esquemas de comprensión del entorno y la construcción de la realidad.

La primera tarea de todo proceso educativo, en el completo sentido del término ‘educar’, que rebasa el mero entrenamiento o habilitación, es aprender a pensar, a ejercitar la reflexión y promover la capacidad heurística, por tanto es fundamental identificar algunas estrategias adecuadas para que los profesores piensen, y piensen que pueden hacer, para hacer pensar a los estudiantes, para tender los andamiajes que permitan a los aprendices construir sus aprendizajes, o como argumenta Bernard Rey (2009, 6), “para desarrollar en los alumnos la conciencia de su conciencia, ayudarlos a pensar su pensamiento y a dar sentido a las situaciones escolares, que no son más que situaciones en espera de sentido” . Aventuremos, para tal efecto y brevemente, algunas conjeturas:

Creemos que pensar,- con independencia de si coincide o no con alguna definición psicológica erudita¹³¹-, es un proceso que pasa por centrar, antes que nada, la atención en un evento, asunto o circunstancia, en forma general primero y luego en sus particularidades. La atención supone recuperar información, echando mano de múltiples y variados medios, sobre dicho evento y combinarla de distintas formas hasta llegar a conclusiones que dilucidan o reestructuren un esquema mental o conceptual, de manera que tenga sentido o una aplicación correcta, de acuerdo con un conjunto de principios, valores, creencias o marcos de referencia (que en sí mismos pueden ser el objeto de atención). En el proceso se introducen

¹³¹ En todo caso, nos inclinamos por el sistema interaccional de Watzlawick y los teóricos de la escuela de Palo Alto, que sustituyen los procesos psíquicos intra-individuales complementándolos con el análisis de los procesos de interacción-relación comunicacional (Watzlawick, Beavin y Jackson 2002)

constantemente nuevos datos que cambian el sentido, o el esquema mental, reconfigurándolo en nuevas dilucidaciones y conclusiones, esto se hace poniendo en juego múltiples lenguajes o formas de representarnos la realidad. Por lo regular, dicha conclusión debe ser expresada, o comunicada a algún interlocutor, real o supuesto, para que alcance concreción y contundencia.

En consecuencia, las estrategias deberán incorporar, entre otros elementos, lenguajes diversos, manejo de información y sistemas mediadores, tal vez recursos técnicos, (manipulables) o herramientas de búsqueda y análisis de datos, y desde luego, una base que comprenda direccionamientos éticos, quizá estéticos, pero sobre todo emotivo-sensoriales, ya que sin esto, no es posible entender la racionalidad. (Ferrés y Pisticelli 2012)

Sin embargo, la connotación tradicional de la comunicación y su segmentación disciplinaria, ha mantenido una visión restrictiva respecto a su importancia, como bien apunta Valderrama (2010), el problema estriba “en concebir fundamentalmente la comunicación como transmisión de información y en la reducción de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías a la lógica instrumental, es decir, a considerarlos como herramientas para el logro de la eficiencia y la eficacia pedagógica, educativa y comunicativa, esta última especialmente en su dimensión organizacional.” (p. 282). Desde nuestro punto de vista, el concepto de comunicación se redefine como el proceso que implica disponer y poner en común, a través de múltiples códigos y medios y en diversos soportes, información relevante para propósitos específicos.

Elementos constitutivos de la competencia comunicativa

Cuando se habla de competencia comunicativa, la mayoría de los profesores suelen pensar en su capacidad expositiva frente a grupo, principalmente verbal, transmisiva - receptiva y en la interacción interpersonal con los alumnos. Generalmente siguen teniendo como referencia –y suponiendo correcto- el viejo esquema lineal de emisor-mensaje-medio-receptor, donde tanto el primero como el último comparten códigos lingüísticos, el concepto de ‘EMIREC’ (Cloutier 1973) no salva tal linealidad. Algunos autores (Hymes, 1972; Ronquillo & Goenaga, 2009; López & Flores 2007, y varios otros) que abordan esta competencia, suelen también identificar sectores importantes en el ámbito de la competencia lingüística y de adquisición y uso de lenguajes, tanto de forma oral como escrita, aplicables a los naturales (lengua materna o extranjera), también asociados a la semántica o a la semiología como a otro tipo de códigos lingüísticos, por ejemplo el lenguaje coloquial, el científico-técnico, incluso, cada vez más en los tiempos presentes, el lenguaje de interacción digital o

código máquina. (Zabalza, 2003). Si bien la cualidad lingüística es uno de los ámbitos instrumentales de dicha competencia, no es el único, quizá ni siquiera, en determinadas circunstancias, el más relevante.

La capacidad plena de comunicarse de forma efectiva, eficiente y suficiente, es una competencia compleja integrada, desde luego, por las destrezas lingüísticas y expresivas del individuo, pero también por el dominio, básicamente a nivel de usuario, de distintos recursos técnicos y tecnológicos, cierto manejo secuencial de la información y por la habilidad empática de interacción con quienes deseamos comunicarnos, además del medio por el que lo hacemos. Lo cierto es que todas las características y atributos de los distintos tipos y modalidades de competencia, requieren de la competencia comunicativa, en alguno o todos sus aspectos instrumentales de operaciones lingüísticas, informacionales, tecnológicas, digitales y mediáticas, integradas, todas ellas, en un ámbito no instrumental, de carácter “ético-emocional”, que las contiene. Dicha competencia constituye una base de raíz metodológica y transversal que sirve de apoyo al resto de las competencias. (Cano 2007)

Nótese que nos referimos a tales elementos constitutivos, que en realidad operan de manera integrada y simultánea, como **ámbitos** de una misma competencia, y no como dimensiones, estratos o componentes, en virtud de que constituyen un espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí (DRAE 2010).



Fig. 1. Ámbitos de la competencia comunicativa (elaboración propia)

Múltiples autores [Area (2012); Sierra (2009); García Matilla (2001); Marta L. (2012); Ferrés (2010); Aguaded (2013,7-8) y otros], así como la

propuesta AMI de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO, en formato de currículum para profesores (UNESCO 2011), se han referido a la formación y adquisición de habilidades en los dominios y ámbitos de la competencia comunicativa, como modalidades separadas de alfabetismos digitales, audiovisuales, mediáticos e informacionales. En nuestra opinión, el concepto de alfabetismo se refiere a dominios elementales, en tanto que competencia alcanza un mayor nivel de ejecución. Por ejemplo, la alfabetización en lecto-escritura supone desarrollar la capacidad de identificar, agrupar y comprender signos, así como expresarse a través del trazo de dichos signos sobre papel, pero conseguir esa habilidad dista mucho de escribir poesía, novela o ensayo, o bien de comprender y redactar una secuencia didáctica. Para lograr esto último, hace falta el desarrollo de altos niveles de competencia. No deja de ser meritorio, desde luego, que los consultores de la UNESCO reconocen y buscan unificar las diferentes nociones de ‘alfabetización’ mediática e informacional (p. 18 y sig.).

Por otra parte, es quizá por este enfoque alfabetizador que se ha tendido a fragmentar en ‘unidades manejables’ elementos o ámbitos que operan conjugados en su realidad, sin estar necesariamente supeditado uno a otro. Hay que reconocer, no obstante, el ingente volumen de material y documentos que resultan del análisis de cada uno de ellos y que para efectos de su tratamiento didáctico y su publicación, deben ser segmentados. De igual manera, en la competencia comunicativa existen niveles, que van desde los dominios elementales, llamados alfabetismos, o de alfabetización básica, pasando por dominios intermedios, hasta el desarrollo, propiamente de la competencia en su nivel creativo, tal cual la propia UNESCO establece en un documento anterior (2007).

Esto significa que de una u otra manera, todos adquirimos, por exposición, imitación o instrucción, en distintos momentos de la vida, elementos instrumentales y no instrumentales de la competencia comunicativa, es decir, en condiciones normales, todos aprendemos a hablar, a leer y escribir, a expresar necesidades, a navegar por internet o a buscar información, pero para dar una conferencia o una clase, redactar un ensayo o estructurar un programa de trabajo, planear y poner por escrito actividades didácticas y hacer búsquedas selectivas y especializadas de materiales diversos, imágenes u objetos de aprendizaje, se requieren desarrollos más específicos y dirigidos.



Fig. 2. Niveles de la competencia comunicativa (elaboración propia)

Una mayor competencia en los ámbitos instrumentales, en su nivel de creación y creatividad, debe ser acompañada por un mayor nivel de conciencia personal y social en el ámbito ético emocional, de lo contrario se corre el riesgo de caer en servilismos acríticos, individualismos ególatras, posiciones discriminatorias o de segregación, prejuicios, dogmatismos, atavismos e intolerancia, que también puede ser material de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo cuando se trata de niños y jóvenes, perniciosos para la armonía, la justicia y la equidad en una sociedad deseable. Aquí hablamos de conciencia en el sentido de Vigotsky:

“Para Vigotsky la conciencia individual está determinada por su participación en varios sistemas de actividades y prácticas cognitivas del colectivo social. En su interacción con otras personas el niño internaliza las formas colectivas de conducta y el significado de los signos creados por la cultura en la cual vive. De esta manera, la esencia de la conducta humana la constituye el hecho que ella está mediada por herramientas materiales o técnicas y por “herramientas psicológicas” o signos que regulan la conducta social; sólo cuando se produce una inmersión en las formas colectivas de la conducta el individuo adquiere la capacidad de controlar conscientemente su propia actividad.” (Briones s/f)

Parece tener razón Martín Barbero (2004) cuando supone que estamos transitando de un sistema educativo a una sociedad de la educación, en la que muchas cosas se reestructuran, cambian y se recombinan, ejemplo de ello es el abandono de la idea del profesor enseñante, incluso el de animador o facilitador, para reconfigurarlo como activador (Fullan 2011), que adicionalmente asume responsabilidades tutoriales, tareas de gestión y autogestión educativa y, cómo no, examinador reflexivo de su propia práctica docente y del entorno educacional. De manera que cada actividad, y

desde luego, la puesta en práctica de habilidades y recursos didácticos en el aula, combinan los dominios y los ámbitos identificados de la competencia comunicativa.

Resumimos brevemente los dominios en cada ámbito:

➤ **Adquisición y uso de lenguajes:**

Como se ha dicho ya, la adquisición y utilización de lenguajes y el intercambio de significados ha sido tradicionalmente el soporte único de la noción de comunicación, pero en la actualidad, la información del mundo que nos rodea nos llega no solamente en palabras escritas o en conversaciones y alocuciones con distintos interlocutores humanos, sino, cada vez con mayor frecuencia, mediante imágenes y sonidos poderosos provenientes de una creciente cultura multimediática. (Orozco 2010)

Hoy en día los medios de comunicación manejan un lenguaje audiovisual muy complejo que se puede usar para expresar conceptos e ideas sobre el mundo, en múltiples capas o niveles, así como para construir realidades. Para moverse con soltura y seguridad en ese territorio, es no solo necesario, sino indispensable adquirir y desarrollar fluidez para la interpretación, lectura y escritura del lenguaje de las imágenes y los sonidos.

El desarrollo de los mecanismos para la incorporación de repertorios lingüísticos y su utilización, operan de forma similar en el aprendizaje de la lengua materna, de una segunda lengua o de varios idiomas, del lenguaje científico técnico y, de manera más refinada, en formas de expresión artística, de tipo corporal, icónico o musical. La utilización de lenguaje matemático es elocuente así como la actividad creativa en la redacción de muy diversos géneros de texto. La capacidad expresiva, tanto de forma oral como escrita, el desciframiento y construcción de nuevos códigos, en por ejemplo, los dispositivos electrónicos, constituyen parte de los dominios del ámbito lingüístico, así como los ya mencionados aspectos de construcción de significados y estructuración de mensajes en cualquier formato, así sea efímero y evanescente, como la palabra hablada, o relativamente permanente por quedar reflejado en un soporte material, como el texto escrito, pictórico o en código digital.

Desde luego, la comprobación de predisposiciones definidas como talentos, influyen de forma determinante en los niveles de sensibilidad y perfección de dichos aprendizajes y su eventual ejecución. La combinación entre capacidad y habilidad de esta fase es determinante en la competencia comunicativa y sus posteriores aplicaciones.

➤ **Tecno competencia:**

No se puede dejar de reconocer el enorme impacto que han tenido en la sociedad global y en el terreno educativo, los avances y los desarrollos tecnológicos en información y comunicación (TIC), esto ha dado lugar a la disponibilidad casi ilimitada e inmediata de insospechados volúmenes de

información, accesibles a través de diversos e ingeniosos dispositivos cuyas funciones y capacidad se renueva con una velocidad asombrosa.

La tecno competencia, también reconocida como competencia digital, ha sido asociada en los escenarios escolares, con el incremento de las habilidades de los docentes para integrar las TIC en sus actividades áulicas, identificando puntualmente sus manifestaciones elocuentes:

- Utilización, a nivel de usuario, de los recursos técnico-electrónico-digitales, en el aula o fuera de ella, para propósitos educativos o de investigación (pantallas, cañones, otros dispositivos y equipos como ipod, ipad, mp3-4, tablets, etc.)
- Utilización de software diverso (funciones de office, presentaciones en formato multimedia tipo *Power Point* o *prezi*, elaboración de blogs o páginas web propias, teleconferencia o clase multigrupo a distancia o en plataforma, repositorios, traductores, buscadores especializados, conversores, etc.)
- Modalidades de navegación por internet: (búsquedas especializadas por índices o descriptores, participación en redes sociales, tutoría virtual y a distancia, navegación lúdica –‘bajar’ música, videos, películas, juegos, y otros usos como compras y/o reservas virtuales)

Sin embargo, la tecno-competencia no consiste solamente en la instalación de repertorios con múltiples habilidades y destrezas para la operación de dispositivos electrónicos, equipos de cómputo, programas y sistemas digitales, *software* interactivos y toda suerte de ‘periféricos’, y desde luego, la navegación por la red. Comprende además, en la actividad docente, asumir una postura crítica y consciente acerca de sus implicaciones y estar en condiciones de someter dichas tecnologías a propósitos más allá de la razón instrumental, en lugar de ser sometidos por ellas. En opinión de Tedesco (2000, 112) “La experiencia internacional al respecto muestra resultados y lecciones que es necesario aprender: las nuevas tecnologías por si solas no resuelven los problemas. Su incorporación debe formar parte de una política integral, cuyos componentes básicos son la formación de los docentes, la actualización de los contenidos y la creación de redes de cooperación entre los establecimientos escolares.”

➤ **Info competencia:**

La identificación, recuperación y utilización de información es parte sustancial de cualquier proceso comunicativo, de hecho, lo que se comunica es siempre información de algún tipo, como afirma Watzlawick y sus colaboradores (2002), “es imposible no comunicar”. Por ello se han propuesto distintos modelos que ponen énfasis en las características de este ámbito de la competencia comunicativa, que denominamos info-competencia, todos ellos, con pequeñas variantes se asemejan al modelo ‘Gavilán’, para el manejo de información (Eduteka 2006), el ‘Big6’, o el

currículum AMI de la UNESCO, y comprende, básicamente un conjunto de acciones desagregadas en la siguiente secuencia:

- Plantearse preguntas, objetivos y problemas de investigación en clave de requerimientos de información. Según la forma de plantear las preguntas es como se obtendrán las respuestas, la formulación tendría que ser del tipo ‘qué datos o información se necesita para resolver tal o cual problema, alcanzar determinados objetivos o metas, o bien aclarar dudas sobre algún cuestionamiento’.
- Identificar fuentes, tipo y formato de documentos, datos y recursos de información, así como la amplitud de catálogos, índices y repositorios diversos y las formas como puede estar ‘almacenada’ o ‘empaquetada’. La información está siempre ahí, en alguna parte, pero con frecuencia no se sabe qué o donde buscar. Lo ideal es que el profesor desencadene, para sí mismo y en el estudiante un proceso de búsqueda, tal vez a partir de la incertidumbre conceptual o semántica, o bien de un conflicto sobre un esquema de conocimiento específico, y como resultado se acuda a recursos informativos, en cualquier formato de manera que se vayan estructurando andamios de acceso a dicha información. No se trata ya de traer la mayor cantidad de saberes posible en la memoria, sino de saber en dónde se puede buscar con éxito.
- Aplicar sistemas y mecanismos de recuperación de la información y de análisis de pertinencia y suficiencia. Un componente indispensable de la info-competencia, es la capacidad de recuperar, e incluso cambiar de formato de ser necesario, los datos identificados y valorados como pertinentes y suficientes para encontrar soluciones y respuestas, o bien rutas adecuadas y alternativas para alcanzar objetivos. Muy importante es también aprender a depurar el dato útil y distinguirlo del accesorio o complementario. En no pocas ocasiones la información es de difícil acceso, aunque se tenga identificada y ubicada, la dificultad estriba la mayoría de las veces, en que ésta adquiere carácter y valor de mercancía, según su importancia y demanda y, o está restringida o tiene un costo económico.
- Convertir la información en conocimiento. El éxito del proceso es lograr aplicar con corrección la información seleccionada y recuperada y conseguir las respuestas adecuadas a los cuestionamientos formulados, encontrar la solución al problema trazado o alcanzar el objetivo esperado. Es la manifestación más elocuente de que se es competente en este ámbito, es propiamente haber encontrado el modo de generar conocimiento, circunscrito desde luego a la situación particular originalmente planteada. El círculo se cierra con la conversión inmediata del nuevo conocimiento en información, en una experiencia renovada que exige, para perdurar, constituirse en documento.

- Generar nueva información y colocarla en los circuitos de circulación o vías mediáticas. Es preciso encontrar la manera de dejar constancia, en cualquier formato de toda solución, certeza o aprendizaje generado, de manera que esté disponible para que otros puedan acceder a dicha información. Esto implica, la capacidad de tener acceso a los diversos sistemas de difusión y saber de qué manera es posible colocar la información en los distintos circuitos de difusión. Por lo regular, se trata de la redacción y publicación de textos o de producciones audiovisuales.

➤ **Media competencia:**

Se refiere a la Identificación, por parte tanto del estudiante como del profesor, de los medios y canales por los cuales viaja la información, los códigos en que se cifran los mensajes, los formatos en que se enmarcan, sus esquemas de ‘seducción’ y las estructuras que adoptan en los modos de construir o representarse la realidad. El profesor adquiere conciencia y se visualiza como mediador del conocimiento. Recuperamos de nuevo a Tedesco:

“Con respecto a los medios de comunicación, es preciso establecer la diferencia entre su papel como agencia de socialización y su papel como instrumento del proceso de aprendizaje: Como agencia de socialización, son conocidos los diagnósticos acerca del papel negativo que juega especialmente la televisión, tanto por el contenido de los mensajes que difunde como por el tipo de vínculo que establece entre el emisor y el receptor de los mensajes. Al respecto, es posible pensar en una batería de acciones que abarcan desde la negociación de acuerdos con los productores de los medios (...) hasta estrategias más proactivas, destinadas a enseñar a mirar críticamente los programas de televisión, a leer los diarios y escuchar la radio” (Tedesco 2000, 111), y agregaríamos, a navegar por Internet.

Por su parte, Ferres & Pisticelli (2012) definen la competencia en medios como: “La capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.” También comprende la capacidad de construir mensajes propios e identificar los mecanismos de colocación en los diferentes sistemas de circulación. Es decir, la generación de nueva información traducida en productos tangibles (documentos en cualesquier formato, prototipos, patentes, obra artística) y su puesta en circulación en algún circuito de difusión (Cortés M. J. 2012). La media competencia comprende también la selección y utilización de medios diversos para la aplicabilidad de los productos de conocimiento generado, en alguno o varios de los contextos o escenarios como los siguientes:

- En sus cátedras frente a grupo

- En sus proyectos y actividades fuera del aula, con redes o grupos de investigación.
- En la solución de problemas en el entorno productivo, económico o social.
- Análisis crítico de las fuentes que le permiten la percepción de su realidad local, nacional y mundial

➤ **Ámbito ético-emocional:**

Como se ha señalado líneas atrás, es un ámbito no instrumental que comprende a los anteriormente descritos; es la esfera donde las acciones comunicativas correlacionadas de los ámbitos instrumentales dan como resultado un acto reflexivo, introspectivo, de comunicación intrapersonal, de análisis dirigido y sustentado de manera consciente en las propias convicciones. Abarca también la dimensión humanista de la educación y de sus actores, así como del propio modelo de competencias, en la medida en que contiene a los anteriores y que Integra las ausencias habituales de los currículos como objetivo de largo alcance: mejoramiento de la calidad de vida, vigencia de valores, equidad, solidaridad, multiculturalidad-transculturalidad (Area y Pessoa 2012), la aspiración por una sociedad deseable y el esfuerzo hacia una sociedad posible. Este ámbito incorpora elementos para el pensamiento crítico y para el desarrollo de la competencia emocional. Respecto al primero, seguimos la idea de Kaplun:

“Se trata asimismo de una educación *problematizadora*, que busca ayudar a la persona o desmitificar su realidad, tanto física como social. Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto *aprenda a aprender*; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (*conciencia ingenua*) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (*conciencia crítica*).

Lo que el sujeto educando necesita no es sólo ni tanto datos, informaciones, cuanto instrumentos para pensar, para inter-relacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones; para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente. Su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente.” (Kaplún 1998, 51)

Una aportación de la mayor importancia en este sentido, son los trabajos de la Fundación para el Pensamiento Crítico, encabezada por Richard Paul y Linda Elder (2005), quienes identifican un conjunto de elementos de análisis, a saber:

- *Propósito del pensamiento*, es decir, la meta u objetivo que se persigue con tal razonamiento.

- *Pregunta en cuestión*, pues todo razonamiento intenta dar solución, resolver una cuestión o explicar algo.
- *Información*, que se traduce en datos, hechos, observaciones, experiencias, en resumen, es toda la evidencia que se pueda recopilar.
- *Interpretación e inferencia*, o todo aquello gracias a lo cual –evidencia “en mano”- se puede llegar a conclusiones, soluciones.
- *Conceptos*, que son todas las teorías, definiciones, axiomas, leyes, principios, modelos que habrá que explicar con claridad y usarse con cuidado y precisión.
- *Supuestos*, es decir, las presuposiciones sobre las cuales se fundamenta el razonamiento y que determinan un particular punto de vista.
- *Implicaciones y consecuencias de determinado razonamiento*, las cuales pueden ser negativas o positivas, por ello hay que considerar todos los escenarios posibles.

Asimismo, dichos autores establecen y reconocen un conjunto de Estándares Intelectuales, absolutamente necesarios si se quiere desarrollar las características intelectuales que llevarán a alcanzar la excelencia como pensador crítico o pensador maestro. Entre éstos se mencionan: *Claridad, precisión, exactitud, importancia, relevancia, lógica, imparcialidad, amplitud, profundidad*, por mencionar sólo algunos. (Paul y Elder 2005, 50-52)

La competencia emocional recupera en su misma definición múltiples variantes que otros tantos autores han asociado con las competencias socio-personales o de autogestión (Bisquerra y Pérez 2007). El reconocimiento, manejo y control de sensaciones y sentimientos propios, la auto-eficacia así como la capacidad empática y de resiliencia, son atributos que descansan fundamentalmente en los dominios emocionales. Los autores citados, por otra parte, establecen la diferencia entre el concepto de competencia emocional y la llamada inteligencia emocional defendida por Goleman, Salovey, Mayor y otros, calificando a esta última como un “constructo hipotético propio del campo de la psicología (...) pero está sobre la mesa del debate –dicen- la existencia o no de ese constructo” (Pág. 12).

Ferrés (2010, 265) reflexiona acerca de las pantallas mediáticas, la competencia emocional y la educación en el marco de la educomunicación de la siguiente manera:

“... No puede haber una educomunicación eficaz sin una educación emocional. La educación emocional ha de servir para descubrir que si las pantallas sirven a las instituciones como instrumento de poder es porque mediante ellas consiguen gestionar nuestras emociones. La educación emocional ha de servir también para aprender a incentivar a los ciudadanos y ciudadanas, para motivarlos, para movilizarlos. Sólo se les puede llevar a unos niveles superiores de participación en el uso de pantallas, cuantitativa y

cuantitativamente hablando, si se es capaz de incidir en su querer, si se es capaz de canalizar su capital emocional hacia un compromiso social cada vez más sólido.”

Añade que vivimos en “una sociedad del sentimiento y la sensación” a cuyo desarrollo contribuye frecuentemente la información que constantemente nos llega a través de múltiples canales. La escuela se encuentra al margen porque ha adquirido en su quehacer un compromiso científico-técnico, consagra una relación racional con el conocimiento y lejana con la emotividad y, como se ha apuntado antes, cada vez más pragmática bajo el modelo de competencias. Al respecto, coincidimos con Maturana en que “No es la razón lo que nos lleva a la acción, sino la emoción” (Maturana y Bloch 1998, 23). Como ejemplo de una situación emocional de tensión y estrés, que debe quedar bajo el control de esta competencia, podemos reconocer la experiencia que sufren alumnos y profesores de educación básica cuando se acerca la prueba ENLACE.

Evaluación de la competencia comunicativa

A estas alturas la pregunta obligada es ¿cómo evaluar la competencia comunicativa en cada uno de sus ámbitos? De hecho, la competencia comunicativa tendría que poder evaluarse en dos planos: en cuanto a los dominios de las características y categorías específicas de los ámbitos descritos y en el plano general en las manifestaciones de cualquier otra competencia

Si afirmamos, como se ha hecho, que la competencia comunicativa es condición fundamental para el desarrollo de cualquier otra competencia, es razonable suponer que en la evaluación de cualquiera de ellas, se reflejará algún nivel de dominio de los ámbitos de la competencia comunicativa. En lo específico, sin embargo, y para afectos de actualización y capacitación docente, se pueden también identificar indicadores y construir instrumentos con los que sea posible ejercitar alguna modalidad evaluativa, sea esta de carácter predictivo, formativo o sumativo, echando mano del amplio instrumental disponible para la evaluación auténtica (Monereo 2003), desde rúbricas hasta el portafolios, pasando por todo el abanico testimonial de heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, etc.

Aunque siempre es prudente estar atentos ante los efectos secundarios de cualquier dispositivo de evaluación, nos referimos de manera particular a una inclinación de docentes y estudiantes hacia la simulación como resultado de la sobre evaluación, pero eso es materia de otro análisis.

Baste con decir que un buen número de ejercicios que antaño eran drásticamente penalizados, se han vuelto hasta recomendables a la luz de las nuevas pedagogías, consideremos un par de ejemplos: la antigua y sojuzgada práctica de ‘copiar’ en los exámenes o el uso del ingenioso ‘acordeón’, como

ejercicios prohibidos y de graves sanciones, que traían consigo el oprobio y, desde la humillación al exhibir al estudiante como tramposo, hasta, en casos extremos la expulsión y desde luego la reprobación cuando eran descubiertos. Ahora en el modelo por competencias y aplicando la competencia comunicativa, bien podrían fácilmente tipificarse como ‘trabajo colaborativo’, en el primer caso, y, aplicación de tecnología innovadora en ‘capacidad de síntesis, microanálisis y resumen’, en el segundo.

Conclusión

Al parecer tendremos modelo por competencias en la educación para largo, aunque es pertinente reconocer que muchas de sus facetas están todavía en construcción y habrá que volver una y otra vez sobre su conceptualización. Seguramente también en su operativización habrán de modificarse aún muchos procedimientos y perfeccionarse modelos de aplicación, secuencias didácticas, prioridades institucionales, políticas de formación de profesores, dispositivos de evaluación del proceso y validación de los aprendizajes.

La apuesta por la educación persiste en su vigencia, pero exige detenerse una y otra vez en una permanente y profunda reflexión, de modo que sea posible analizar cada paso, cada pequeño o gran avance en la calificación y el desempeño de los docentes como figuras clave de la institución escolar, y desde luego, estar atentos a la repercusión que en términos de eficiencia y efectividad tiene en la formación y desarrollo de competencias de los educandos, fin último de tal cometido.

La competencia comunicativa estará, asimismo, inevitablemente activa y presente de manera importante, la educación dependerá cada vez más de altos niveles de desempeño en todos y cada uno de los ámbitos identificados, que constituyen un referente también, para orientar las directrices de actualización y capacitación de profesores.

No hay duda, muchas cosas están cambiando y otras tendrán que cambiar, inevitablemente en la educación para que cumpla, cabalmente en tiempo y forma, con lo que la sociedad espera de ella.

References:

- Aguaded Gómez, J. Igancio. «El Programa "Media" de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios.» *Comunicar*, 40, 2013: 7-8.
- ALFA U.E. *Proyecto Tuning América Latina*. 2004-2008. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (último acceso: 11 de febrero de 2007).
- ANUIES. «La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.» 1999. <http://www.anui.es/index1024.html>.

- Area, Manuel, y Teresa Pessoa. «De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0.» *Comunicar. Revista científica de educomunicación. N° 38 Vol. XIX*, 2012: 13-20.
- Barbero, Jesús Martín. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2004.
- Bisquerra, R., y N. Pérez. «Las competencias emocionales.» *Educación XXI, 10*, 2007: 61-82.
- Briones, Guillermo. «La Teoría Sociohistórica de la Educación de Lev Vigotsky. .» *Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile*. s/f. <http://lefmvespertino.usach.cl/Educacion%20II%202011/lectura1.pdf>.
- Cano, Elena. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: GRAO, 2007.
- Chomsky, Noam. *Crítica a Verbal Behavior*. By B. F. Skinner. *Language, 1959, 35, 26-58. Reimpreso con el n.º A-34 en las Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences; en J. A. Fodor y J. J. Katz, 1964; y en L. A. Jakobovitz y M. S. Mirón, 1967.* 1959.
- Cloutier, Jean. «La comunicación audio-escrito-visual a la hora de los medios individualizados, o la era de Emirec.» *Traducción mecanográfica*. Montreal: Universidad de Montreal, 1973. 66.
- Cortés M. J., Carrillo, V. L. «La competencia comunicativa en la producción académica.» En *Evaluación de competencias docentes en educación superior*, de E., García C. B., Luna S. E., Marín U. R., (Coord.) Cisneros, 203-248. México: Juan Pablos Editor, 2012.
- DRAE. «Diccionario de la lengua española -vigésima segunda edición-» *drae.rae.es*. 2010. <http://lema.rae.es/drae/>.
- EduTEKA. *Competencia para Manejar Información (CMI)*. 2006. <http://www.eduteka.org/#seccion-modulos1>.
- EEES (Espacio Europeo de la Educación Superior). *Declaración de Bolonia*. 19 de junio de 1999. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (último acceso: 22 de enero de 2013).
- Ferrés, Joan. «Educomunicación Y cultura participativa.» En *Educomunicación, más allá del 2.0*, de Varios autores. Barcelona.: Gedisa, 2010.
- Ferrés, Joan, y Alejandro Pisticelli. «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores.» *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación. N° 38 Vol. XIX*, 2012: 75-82.
- Fullan, Michael, entrevista de Cheryl Jackson. «What School Reform is.» *tvparents*. http://www.youtube.com/results?search_query=fullan&oq=fullan&gs_l=you

- tube.3..0i10j0i10j0i15.375.738.0.5231.6.2.0.0.0.0.254.329.1j0j1.2.0...0.0...1
ac.1.11.youtube.1W1PmGPMmSM. 2011.
- García Aróstegui, I. « Competencias comunicativas del maestro en formación.» *Tesis Doctoral*. Granada, Andalucía: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2008.
- García Matilla, A. «Educación y comunicación. Ponencia inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado.» *Escuela y Sociedad 2001. Lenguajes, comunicación y técnicas*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación y juventud, 2001.
- González, Julia, y Robert Wagenaar. *Tuning Educational Structures in Europe*. 2003.
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (último acceso: 13 de 05 de 2006).
- Hymes, Dell. «On Communicative Competence.» En *Sociolinguistics*, de J. B. Pride y J. Holmes (eds). Harmondsworth, 1972.
- Jonnaert, Philippe, J Barrette, D Masciotra, y M Yaya. «La competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente.» *Revista de currículum y formación del profesorado 12 (3)*. 2008. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf> (último acceso: 20 de enero de 2009).
- Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- Marín, Rigoberto, y Isabel Guzmán. *Proyectos formativos para el desarrollo de competencias*. Chihuahua: UACH, 2013.
- Marta Lazo, C. Agustín Lacruz, Ma. del Carmen, y Ma. Isabel Ubieta Artur. *Competencias interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad digital*. Madrid: Icono 14., 2012.
- Maturana, H., y S. Bloch. *Biología del emocionar y alba emoting. Respiración y emoción*. Santiago de Chile: Dolmen, 1998.
- McClelland, C. D. «Testing for competence rather than for intelligence.» *American psychologist. January*, 1973: 1-15.
- Monereo, Carles. «La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas.» *Pensamiento Educativo*32, 2003: 71-89.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana, y Raúl D. Motta. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa editorial, 2006.
- OCDE. *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Paris: OCDE, 2006.
- Orozco, Guillermo. «Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos.» En *Educomunicación más allá del 2.0*, de (Coord.) Roberto Aparici, 267-279. Barcelona: Gedisa , 2010.

Paul, Richard, y Linda Elder. *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Dillon Beach Ca.: Fundación para el pensamiento crítico >www.criticalthinking.org<, 2005.

Quiroz V., María Teresa. «Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación.» En *Educomunicación, más allá del 2.0.*, de Varios Autores. Barcelona: Gedisa editorial. ., 2010.

Rey, Bernard. «Las competencias transversales en cuestión.» www.philosophia.cl/ *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. 19 de 08 de 2009. <http://es.scribd.com/doc/18777237/Las-Competencias-Transversales-en-Cuestion-BERNARD-REY>.

Rogiers, Xavier. *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: AECI, 2007.

SEP. «Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras, ciclo escolar 2011-2012.» Nov. de 2012. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf.

Sierra Caballero, F. «Capitalismo cognitivo y educomunicación, crítica y reto de las políticas democráticas de socialización del conocimiento.» *VIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social*. La Habana, Cuba, 2009. 21.

Tedesco, Joan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

UNESCO. *Alfabetización mediática e informacional, curriculum para profesores*. Paris: UNESCO, 2011.

—. «Normas UNESCO sobre competencias en tic para docentes, directrices para su aplicación.» *UNESCO, División de la Sociedad de la Información. Sección de Aplicaciones de las TIC a la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Diciembre de 2007. http://www.portaleducativo.hn/pdf/Normas_UNESCO_sobre_Competicion_en_TIC_para_Docentes.pdf (último acceso: 25 de marzo de 2008).

UNESCO-UIT. *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información*. 10-12 de 12 de 2003. http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=1161|0 (último acceso: 19 de 09 de 2009).

Valderrama, Carlos E. «Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación.» En *Educomunicación más allá del 2.0*, de Roberto Aparici (Coord.), 281-305. Barcelona: Gedisa, 2010.

Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin, y Don Jackson. *Teoría de la Comunicación Humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 2002.