

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN LA UNIVERSIDAD

COMMUNICATIVE SKILLS FOR THE TRAINING OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

David Fragoso Franco¹

Universidad Nacional Autónoma de México

1 0 1

Resumen

El texto trata un asunto de suma importancia en la formación universitaria y es el de las competencias comunicativas. Parte del hecho de que la comunicación es un proceso indispensable para la vida actual, de ahí que sea de suma urgencia abordar este ámbito en la formación transversal universitaria. Existen diversos modelos que han insertado curricularmente las competencias comunicativas, ya sea como estructura curricular, como asignaturas o

como formación transversal, sin embargo, son poco conocidos. Además, hay una confusión entre designar habilidades lingüísticas a las competencias comunicativas, situación que este escrito busca explicar. Este escrito tiene por objetivo definir relacionamente a la comunicación y trabajar dichas competencias desde la comunicación. Finalmente, elabora una serie de propuestas para la formación en este campo.

Palabras clave: Competencia, comunicación, didáctica, transversalidad, formación.

Summary

The text deals with an issue of utmost importance in university education and that is communicative skills. It is based on the fact that communication is an indispensable process for today's life, which is why it is extremely urgent

¹ Profesor de Carrera Titular C Definitivo en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México en las licenciaturas en Pedagogía, Comunicación y en el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas, campo Comunicación. Doctor en Ciencias Humanas, Doctor en Comunicación y Pensamiento Estratégico. Postdoctor en Investigación en Humanidades campo Educativo.

Correo: dfragosofranco@yahoo.com.mx
ORCID 0000-0003-3277-2841

to address this area in university transversal training. There are various models that have included communicative competencies in the curricula, either as a curricular structure, as subjects or as transversal training, however, they are little known. Furthermore, there is a confusion between designating linguistic skills as communicative competencies, a situation that this paper seeks to explain. This writing aims to relationally define communication and work on these competencies from communication. Finally, it prepares a series of proposals for training in this field.

Keywords: Competence, communication, didactics, transversality, training.

Introducción

Vivimos en la era de la comunicación, la cual inició su auge con la invención de los medios masivos de comunicación, posteriormente con la explosión de la información contenida en las computadoras, a través del internet; sin embargo, este desarrollo privilegió la masa sobre el individuo, la sociedad sobre el sujeto, el mundo sobre la persona, el dato sobre la información. Es hasta los años sesenta del siglo pasado que, con los avances en la lingüística, la semiótica y la psicología social, entre otras, se abre el paso a la reflexión sobre el lenguaje y su vinculación con la comunicación, sus significados y sentidos.

De aquí que la comunicación hoy se ubica en el centro de la discusión y se la considera como el núcleo en cualquier relación social (Ferrández, 1996). En este sentido, es indispensable que todos los usuarios de la misma estemos formados para sabernos comunicar, desde la expresión hasta la interacción, de manera que las relaciones que establezcamos con los otros sean más duraderas, comprometidas y consensuadas.

Es de esta preocupación que surge el interés por abordar el problema de las competencias comunicativas en el ámbito educativo, específicamente a nivel superior, es decir, en la formación de los profesionales, ya que si preparamos a alumnos y profesores para saber expresarse, utilizando las competencias lingüísticas y de ahí los llevamos a la interacción y la articulación de esas relaciones sociales a través de las competencias comunicativas, entonces podremos ayudarlos a saber dialogar, negociar, acordar, entenderse (Serrano, 1995) y que ello nos lleve a procesos de comprensión más profundos y comprometidos.

Este escrito se va a estructurar en dos grandes momentos: el primero plantea la problemática del trabajo de competencias comunicativas en las aulas de educación superior, donde abordaremos dicha situación, primero en la práctica, tanto didáctica como desde el currículum; de esta forma nos encaminaremos en dicha problemática hacia la teoría, tanto en el ámbito de las competencias, de la didáctica como de la comunicación.

Esto nos llevará a generar, como segundo momento, una propuesta para abordar las competencias comunicativas formativamente, desde una perspectiva de la persona y del sujeto de la comunicación.

Primer momento. Problemática de trabajo de las competencias comunicativas en las aulas universitarias.

1.1 En la práctica.

1.1.1 Desde la didáctica

El planteamiento inicial es que en general ni la comunicación, ni el desarrollo de la lectura y escritura académica se trabajan intencionadamente. Seguido del primero, el segundo es que hay todavía una concepción tradicional de la didáctica, lo que repercute en el trabajo de la comunicación.

En el ámbito de la comunicación, ella se da de hecho, pero no se aborda como objeto de reflexión en las aulas universitarias; en muchos casos sigue estando centrada en el docente, ya que él es quien decide qué, quién y cómo se comunican los alumnos dentro de los salones de clases.

En una investigación realizada por el autor de este texto en diversas licenciaturas de una institución de educación superior, con base en los datos arrojados y recuperando el planteamiento de Jesús Galindo (2005) de la cibercultura (en tanto configuración de la percepción de lo social), se llegó a la conclusión de que los alumnos conciben a la comunicación como transmisión, es decir un acto lineal que va del emisor al receptor, donde la retroalimentación sólo es reactiva, pero no reflexiva. En el caso de la comunicación del profesor hacia el alumno, aunque los segundos dicen que se califica de buena a regular, sigue centralizada en los docentes, ya que él regula el acto comunicativo de los estudiantes. Un dato curioso es que los alumnos no refieren la comunicación del alumno al profesor, más que como contacto, es decir para saludarse y para referir si se captó el mensaje o no. Con respecto a la comunicación entre compañeros, ésta se califica como buena, pero es reducida en tiempos y espacios, tanto en lo académico como en lo interpersonal; es principalmente de interacción, donde se intercambian acciones de información, es decir hay un encuentro donde se comparten significados con un trato amable. Para ellos es muy importante referir la comunicación al clima más que a lo las relaciones interpersonales o intersubjetivas.

Estos resultados se confrontaron con un grupo de discusión aplicado a profesores donde ellos definen a la comunicación en el sentido de compartir, poner en común, acompañarse, relacionarse, involucrarse, estar cerca; es decir hay intercambio de información entre estos actores; para ellos tiene mucha importancia el

tono afectivo de la relación, ya que la ubican más en el terreno del clima de confianza que se genera y las actitudes que se asumen. Los profesores dicen que ellos dan oportunidad de que los alumnos se expresen; plantean que la comunicación entre los estudiantes es buena y fluida aunque difícil por cuestiones afectivas, dependiendo del semestre de la carrera que estén cursando; por ejemplo son más unidos y comunicativos en los primeros semestres que en los intermedios, en los finales se comunican para lo estrictamente necesario; esto da como resultado muchos conflictos, los cuales los alumnos no saben resolver. Dato curioso, tampoco mencionan la comunicación del alumno al profesor.

Los resultados de la aplicación de las dos técnicas nos llevaron a estas conclusiones: la comunicación se define de forma diferenciada entre alumnos y profesores, lo que no lleva a un acuerdo en el referente. Además, que la comunicación para los alumnos es de transmisión y para los profesores es de interacción, por lo tanto, la conciben diferente y la actúan distinto. Asimismo, la comunicación está centralizada en el profesor, que es quién principalmente produce las expresiones, sigue utilizando los recursos convencionales: pizarrón, expresión oral, uso de lo no verbal y la lectura. La comunicación entre alumnos es más interpersonal, sigue centrada en la presencialidad más que en el diálogo intersubjetivo. La consciencia de la comunicación tanto en alumnos como en profesores está más en el clima que en la interacción.

Todo lo anterior nos muestra que la comunicación en el salón de clases sigue teniendo elementos de los modelos tradicionales y verticales; ello nos muestra que hace falta un trabajo mayor sobre ella, de forma que se tome consciencia de las posibilidades de la interacción, la horizontalidad y el diálogo.

Esta situación cotidiana de la comunicación en las aulas universitarias se contrasta desde

el ámbito pedagógico-didáctico con el interés de varios autores que se han preocupado por insertar programas didácticos donde la comunicación juega un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal es el caso del Modelo de Interestructuración del conocimiento y la enseñanza dialogante de Louis Not (1987). Él plantea la relación epistemológica que se desarrolla desde los modelos pedagógicos a lo largo de la historia de la civilización occidental. Propone tres modelos pedagógico-didácticos: los heteroestructurantes que responden a la escuela tradicional, donde todo se centra en la enseñanza y el contenido. Los autoestructurantes que implican métodos activos, donde el proceso está centrado en los alumnos que descubren, por la observación individual y de grupo, los métodos de invención por experiencia adaptativa, los de producción y expresión en tanto sujetos colectivos. La síntesis de ambos modelos es la interestructuración donde, en el ámbito del conocimiento, hay una relación dialéctica entre sujeto y objeto. Plantea, para ello, la enseñanza dialogante que privilegie el tú, de ahí que se requieran procesos de comunicación que encaminen al diálogo, reflexivo, crítico y transformador.

También está la postura española con Rodríguez Diéguez (1985), Ferrandez (1996), Titone (1986) y Medina y Salvador (2002) que plantean la didáctica desde lo sociocomunicativo e intencional, desde la interacción comunicativa y transformadora, en un clima de confianza y seguridad.

La pedagogía dialogante de Julián de Zubiría Samper (2013), la cual se basa en los planteamientos de Louis Not, que reconoce el papel activo del alumno y mediador del docente en una relación dialéctica. Afirma que el conocimiento se construye fuera de la escuela, pero se reconstruye en ella desde el diálogo pedagógico, con el desarrollo de cinco

competencias: analíticas, afectivas, prácticas, comunicativas y sociales.

De la misma manera están Elvia María González Agudelo y Laura María Grisales Franco en Colombia con su planteamiento de una didáctica universitaria formulada desde la traducción, lo cual implica la traducción de lenguajes, la comunicación del conocimiento, la develación de sentidos y el diálogo que posibilita la comprensión y el entendimiento. Finalmente está Dona Ferrada (2001) en Barcelona que plantea desde una visión crítica un currículum que recupera espacios de libertad, participación y liberación de la conciencia desde las posibilidades del diálogo. Un currículum crítico pone al centro la comunicación, la desarrolla y promueve el diálogo al interior y exterior del sistema escolar; un diálogo con la comunidad.

Vemos que, aunque hay trabajo teórico de insertar la comunicación en el aula, no sólo como temática, sino como núcleo de la didáctica, esto no ha permeado del todo a los profesores y los alumnos del nivel superior de educación.

1.1.2 En la lectura y la escritura académicas

Reconocemos que el desarrollo de la lectura y la escritura ha cobrado importancia en las últimas tres décadas en las instituciones de educación media y superior. Su interés principal radica en el “análisis de la relación, no siempre clara, entre lenguaje de las disciplinas y la educación”, según Guadalupe López-Bonilla (2013), plantea que hay dos razones para tal relación: una es la distancia entre las prácticas discursivas disciplinarias y las prácticas escolares; otra, son las prácticas discursivas de la escuela que promueven las disciplinas conforme avanzan en su desarrollo; de aquí que resulte necesario, según la autora, establecer las diferenciaciones entre las disciplinas académicas las cuales han generado formas específicas de hacer, pensar, leer y escribir y las asignaturas en la escuela,

donde a nivel curricular se diferencian por sus contenidos.

Todo este movimiento renovador inicia en diversas Universidades de Estados Unidos en los años setenta, donde vinculan lectura y escritura con los procesos cognitivos, con el fin de explicar qué operaciones y procesos mentales se ponen en juego cuando se lee y escribe. Asimismo, la escritura se vincula con el currículo como una respuesta a cursos remediales de escritura, donde se producen materiales para desarrollar diversos géneros textuales en las diferentes disciplinas comprendidas en los planes de estudio.

En los años ochenta agregan una nueva relación y es con el contexto, plantean que los procesos mentales de leer y escribir no son solo internos, además están permeados por el entorno y las relaciones que establecen en el ámbito social. En esta misma década, en México, se organiza un Simposio internacional sobre Nuevas Perspectivas en los procesos de Lectura y Escritura, coordinado por Emilia Ferreriro y Margarita Gómez Palacio; los ponentes buscan establecer la relación de los procesos de lecto-escritura con la cognición, el trabajo áulico y con el contexto social y escolar.

En la década de los noventa, además de entender los procesos de lectura y escritura como internos y en su relación con el contexto, los definen como una práctica, ella implica procesos de relación mediados por las instituciones donde conviven las disciplinas que se estudian y la propia automediación que el sujeto hace de dichos procesos. Lectura y escritura están multimediasadas.

Las relaciones entre las prácticas disciplinares y las escolares se han concretado en varias propuestas, según Bonilla (2013): la Alfabetización académica o literacidad académica con Barton y Hamilton (1990), iniciada en el Reino Unido. Otra es la escritura

a través del currículum de Bazerman y Russell (1995); una más es Aprender a hablar ciencia o hacer ciencia a través del lenguaje de Lemke (1993); y las Teorías de los géneros desde diversas perspectivas (lingüística, sistémica y funcional) de Halliday y Martin (1997).

En el siglo XXI se consolidan dos movimientos pedagógicos con respecto a la lectura y escritura académicas: uno es escribir a través del Currículum, que surge en Inglaterra en los años setenta y en los ochenta en Estados Unidos; el otro, es escribir en las disciplinas. Así en este nuevo milenio se dan varias corrientes que vinculan pedagogía y lectura- escritura: Hablar y escribir para aprender desde las áreas curriculares de Jaume Jorba, Isabel Gómez y Ángeles Prat (2000), con la apuesta de favorecer la comunicación en el aula desde principios constructivistas y socioculturales, y busca desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas relacionadas con las tipologías de texto.

También están los estudios de retórica o de la práctica de géneros de Charles Bazerman en la Universidad de California y Paul Prior de la Universidad de Illinois (2005). Otra es las prácticas disciplinares como: literacidad disciplinar de Ford, Forman (2006), entre otros. Además, se encuentra la Alfabetización Académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas de Giovanni Parodi en Chile (2010). En América Latina este desarrollo está representado por la Alfabetización Académica de Paula Carlino (2005) en Argentina, ella busca vincular lectura y escritura con el aprendizaje, además recupera el concepto de Alfabetización Académica que implica la participación en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. En el 2013 publica un artículo en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa donde replantea este concepto y lo lleva al terreno de las culturas

escritas de las disciplinas, plantea participar en dos campos: uno, participar en los géneros propios de un saber y otro enseñar prácticas de estudio adecuadas para aprender en él.

Sin embargo, aún con todo este desarrollo teórico-metodológico, en la práctica cotidiana en nuestras facultades y escuelas, la lectura y la escritura escasamente se trabajan; independiente de las escuelas de Letras o Literatura, donde su objeto es la lectura y la escritura, o en las licenciaturas en Periodismo o Comunicación, donde las materias de géneros periodísticos, requieren atención a la redacción, ortografía y estructura de los géneros periodísticos. No obstante, en las demás asignaturas, en las diversas escuelas la lecto-escritura no se trabaja. Se da por hecho y que el alumno ya lo domina. La realidad es que se les solicita a los alumnos que lean y reporten lo revisado en controles de lectura o en organizadores, pero cuando hay que recuperarlas, en general es el profesor el que las estructura y con base en ello explica. Acaso, estos escritos generados, sirven como ejercicio de escritura, sin embargo, no están trabajados didácticamente, sólo sirven para calificación, en muchos de los casos. En la mayoría de las ocasiones, los trabajos no los revisa el profesor, sólo los anota, y los regresa a los alumnos, si bien les va. Una realidad es que los alumnos leen y escriben mucho pero en internet; todos son textos cortos o breves; sin embargo, nuestro problema como docentes es cómo acceden a la lectura de textos académicos y científicos, con qué bases y métodos; asimismo, cómo hacen para trasladar lo aprendido a una forma de expresión concretada en textos determinados que expresen no sólo lo que los autores plantean, sino el propio punto de vista del alumno con respecto a la vinculación entre lo que lee y las situaciones que vive día con día.

Todo ello nos plantea una fuerte preocupación: si hay ya diversos desarrollos teóricos,

metodológicos y técnicos con respecto a la lectura y la escritura, ¿por qué en nuestros ambientes universitarios no se trabaja didácticamente?

1.1.3 En el currículum

Otra situación de esta problemática está en la cuestión curricular. La lectura y escritura no están tomados en cuenta, sino sólo como actividades o estrategias de enseñanza o aprendizaje, pero no hay asignaturas, temas, métodos que refieran a la educación para la lectura y la escritura. En diversas licenciaturas existe una asignatura de Taller de Lectura y Redacción e investigación documental, donde el énfasis está en la investigación no en los primeros tópicos. También, otras han formulado una materia de Competencias Comunicativas, la cual busca acercar al alumno a estas prácticas, sin embargo, esta formación pocas veces se traslada a otras asignaturas.

Un problema de trabajo académico es que los profesores no se ponen de acuerdo en trabajar de forma conjunta la escritura, ni siquiera llegando a soluciones con respecto a la ortografía, la redacción y la estructura de los textos; el alumno escribe como sabe, o cómo el profesor le pide que lo haga. Sucede lo mismo con los textos académicos, cada profesor tiene su propia forma de definir y estructurar esos textos y así los solicita; el alumno se encuentra en un dilema porque, por ejemplo, le solicitan un ensayo, pero cada profesor lo pide diferente, así el alumno tiene que cumplir la petición, pero no está aprendiendo.

1.1.4 En la concepción de didáctica

La didáctica en tanto concreción del proceso educativo en ambientes formales, ha tenido a lo largo de la historia de la civilización occidental una serie de objetos de estudio (Abreu, Arciniegas y Rosero, 2018) que la han direccionado de formas diferentes según a qué aspecto se le da prioridad.

Tradicionalmente se le concibe como enseñanza (ya sea como método, técnicas o desde el profesor), también refiere a la instrucción, transmisión; en otros momentos y más en el siglo XX, se le ha considerado como proceso de enseñanza-aprendizaje, o enseñanza y aprendizaje, proceso educativo; en una visión más constructivista se le identifica como aprendizaje, currículum, aprendizaje-enseñanza. Todas estas orientaciones nos muestran la variedad de objetos de estudio que ha tenido, sin embargo, no hay acuerdo en su objeto. Ello nos lleva a suponer que la didáctica de cada escuela y profesor dependerá de cómo la conciba y aplique; esto provoca mucha equivocidad y, para el alumno, trae retos difíciles, porque debe adaptarse a la forma de trabajar de cada profesor.

1.2 Desde la teoría

Otro aspecto de la problemática que estamos planteando está relacionado con dos conceptos pertinentes para esta reflexión: las competencias y la comunicación.

1.2.1 Concepto de competencias

Siempre que se hable de competencia, así como de cualquier concepto que, por sentido común, tenga muchas acepciones, es necesario definirlo. Recordemos que las definiciones son constructos sociales que nos permiten una comprensión mayor de las realidades, al mismo tiempo que nos ayudan a explicarla. Tales conceptos son explícitos científicamente, pero implícitos cotidianamente. En las Ciencias Sociales, muchos de los conceptos son todavía vagos y equívocos, ya que dependen de la disciplina desde donde se les nombra y define. En estas ciencias de lo social no hay un uso unificado del concepto de competencia, se carece de una definición aceptada ampliamente y con fundamentos teóricos sistematizados; así, la definición de competencia dependerá del marco teórico-contextual del que se parta:

si es desde un marco normativo filosófico o socialmente crítico, o si se basa en conclusiones hechas a partir de observaciones de prácticas sociales (Simone, 2004, p. 33). Este término es polémico, polisémico, con un campo semántico denso y difuso.

De forma vaga las competencias hacen referencia a la capacidad de pensar, actuar y aprender; o al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que un sujeto pone en juego para solucionar un problema. Sin embargo, esto refiere a que la competencia está centrada en el sujeto (Garduño y Guerra, 2008).

Partamos de los orígenes del concepto. La palabra competencia (en francés *compétence*, en alemán *kompetenz*, son similares a dos términos en inglés: *competente* y *competency*) proviene del griego *agon* que da origen a *agonistes*, que significa “ir al encuentro de algo o alguien; encontrarse para responder, enfrentarse para ganar; y refiere a aquél que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y aparecer en la historia; es el protagonista (prostosagonos) (Argudín, 2006, p. 11).

Agrega la misma autora que la virtud máxima, en la Grecia Presocrática, de todo ciudadano griego era ser triunfador en el combate, adquirir posición de héroe y pasar a la historia como un hombre digno, además de que su nombre estuviera grabado en mármol y colocado en alguna de las paredes de los palacios. En la Grecia de Plátón, Aristóteles y Pitágoras, esta virtud se modifica y se traslada al mejor en el saber, el constructor de teorías rectoras y de proyectos de carácter político; ahora las exigencias son culturales y cognoscitivas; de lo físico pasamos a lo intelectual. En esta primera acepción la competencia se entiende como desafío y reto.

En latín *competentia*, significa pertenecer, incumbir, comprometerse a algo; hacerse

responsable de la función. Así en el siglo XV, en la época de la conformación de los gremios de artesanos, se recupera el significado latino en dos sentidos: jurisdicción (de una autoridad o juez en tanto incumbencia, pertenencia), o como función (en tanto capacidad de desempeñar un oficio, comprometerse a algo, hacerse responsable de su función; esta definición está ligada a capacidad, habilidad, destreza, pericia). De esta manera se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado comienza a ser el de apto o adecuado. (Rial, 2010).

Por lo tanto, competencia tiene dos vertientes: la primera como disputa, contienda entre dos o más personas, oposición o rivalidad entre dos que aspiran a ganar. La segunda vertiente vinculada a la incumbencia, mencionando la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; es la atribución legítima de alguien.

Con la modernidad y la ilustración y con el influjo del positivismo, nuestra noción de competencia cambia y ahora se centrará en la necesidad de construir ciencia y tecnología con el fin de promover el equilibrio mundial: orden y progreso, con la importancia de la creación del mercado para la venta de los productos realizados por las industrias. Las competencias se significan como respuesta a una necesidad del mercado, por ello la educación se centra en la enseñanza del conocimiento científico y el desarrollo de oficios. (Argudín, 2006)

En la actualidad, las sociedades que han sido capaces de producir saberes científicos y tecnológicos en función del mercado para ubicar sus productos derivados de esos saberes son los que tienen el dominio y el poder en los diferentes ámbitos de la vida social. Así, la educación forma a las nuevas generaciones especialmente destinadas a satisfacer esas necesidades, de ahí que relacionemos a las competencias con

el ámbito del desempeño, específicamente en lo laboral (Torres y Vargas, 2010).

Hoy, con la instauración de la sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje, el ser humano se enfrenta a cambios radicales, a momentos críticos y a rumbos inciertos, los cuales obligan a comprender de manera consciente quién es como persona y cuál es su proyecto de vida. Un sujeto capaz de combinar sus proyectos personales con los sociales y así salir adelante en un mundo en crisis.

Tenemos, entonces, cuatro sentidos de competencia: como posibilidades cognitivas, como competir, como ámbito de responsabilidad y como desempeño. Sin embargo, si reflexionamos, la primera está centrada en lo cognitivo, el segundo está ubicado en la contraposición, el enfrentamiento; el tercero en el ámbito de responsabilidad, es decir en el exterior del sujeto y, en el cuarto, en el desempeño, también exterior.

Sin embargo, las acepciones mostradas ubican la competencia en el sujeto o en la situación, sin embargo, no en la relación. De aquí que recuperemos la noción que Antonio Rial (2010) ubica como proveniente del latín y se conforma por *cum* y *petere*, que significa "capacidad para concurrir, coincidir en la dirección; seguir el paso. Argudín (2006) nos lo plantea como ir al encuentro, encontrarse. Nuestro planteamiento es que las competencias tendrían que estar centradas en la relación entre personas que se encuentran para llevar a cabo una acción, un objetivo, una finalidad; por supuesto que el encuentro se realiza en una situación, donde la situación tensiona, pero los sujetos, a partir del diálogo, buscan cómo solucionar dichos retos que el propio entorno plantea; así la competencia está centrada en la interacción comunicativa entre los sujetos, que buscan intersubjetivamente intercambiar concepciones de la realidad, a partir de los conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades que poseen

y de la construcción de un ambiente afectivo, donde los valores, actitudes y comportamientos muestran a las personas como son y donde, a partir de la aceptación, ambos acuerdan, negocian y se entienden.

Si las competencias están en función del encuentro, la relación y la comunicación entre los sujetos, por lo tanto, ellas no están diseñadas por alguien para ofrecerlas y que el otro las adquiera o las aprenda; no son producto de alguien para alguien. Una competencia se construye en la relación y en el encuentro comunicativo, por lo tanto, cada situación va a implicar la construcción de una competencia con sus características y vivencia propias, de forma que la vinculación con el entorno resulte de intervención consensuada con él.

1.2.2 Concepto de comunicación

Un segundo concepto es el de comunicación, el cuál en su origen estaba referido a poner en común, acordar, intercambio, compartir; es decir, orientaba hacia la comunión, hacia hacer comunidad (Galindo, 2011). Esta definición inicial nos permite diferenciarlo de la expresión, la cual es un acto de decir lo que se piensa y siente, desde el propio ser, es configuración de los datos que se poseen; también con la información, la cual es un conjunto de expresiones que muestran la intención comunicativa, ésta definida como “la presentación, comprensión y ejercitación de formas gramaticales y estructuras sintácticas y, en ocasiones también, de unidades léxicas, con independencia de cualquier situación comunicativa concreta” (Mendoza, 2006), en función del alter al cual está dirigida. Lastimosamente, con el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la definición se modificó hacia un esquema vertical y causal, exclusivamente informativo. Para explicarlo, recupero las dimensiones de la comunicación de Jesús Galindo (2010), las cuales se han constituido desde el propio desarrollo del hombre: ellas son expresión (donde se configura

la información), transmisión o difusión (aquí hay un sistema de información en acción que busca imponerse a otros sistemas de información); interacción (que implica intercambio, aquí el sistema de comunicación está en acción, dichos actos modifican la organización y la percepción del mundo); estructuración (donde se conecta lo separado, es la interacción entre los sistemas de información que buscan influirse y se articulan en sistemas de comunicación que buscan el diálogo, el acuerdo y la negociación) y, finalmente, la observación (en tanto capacidad del sujeto de mirar el cambio y el desarrollo histórico de sus propios procesos y sus relaciones con los otros).

Conviene aclarar que la estructuración incluye en este proceso de vincular a los sujetos, una serie de niveles que explican la relación social y a los que habíamos referido anteriormente (Galindo, 2005). Ellos van del contacto en tanto acto sensible, el cual acerca a los actores; interacción, con el fin de que la puesta en común sea posible; conexión, primer nivel de asociación, donde los componentes de la interacción están relacionados por la situación de información y por un nexo que la propia situación y su contexto promueven; aquí se logra el reconocimiento del otro como interlocutor, como alteridad; el cuarto nivel es el vínculo, segundo nivel de asociación, y este se da cuando los que interactúan se comprometen a continuar la relación más allá de lo que la propició. Se desea y se construye una conexión y compromiso entre las partes a mediano y largo plazo. Aquí vive la amistad. Finalmente, está el nivel de comunicación o enacción, que es la configuración más elaborada; los componentes conforman un sistema y se autoconfiguran como equipo; tienen el deseo y compromiso de mantener el vínculo a largo plazo. Están conscientes de que modifican y son modificados por la interacción.

Desde estos niveles ciberculturales en la estructuración de la comunicación, es como podemos definir a la propia comunicación como

articulación de sistemas de información que buscan generar sistemas de comunicación vinculados y vinculantes. El problema que tenemos es que la comunicación se ha definido, enseñado y practicado como transmisión o difusión, incluso el propio modelo tradicional y lineal de comunicación que plantea que un emisor le envía un mensaje a un receptor a través de un canal, esperando una respuesta, corroboran esta situación. Esta forma de mirar la comunicación nos aleja de su finalidad que es la articulación y nos delimita en un campo de dominación más que de colaboración. El planteamiento es que nos orientáramos más a la interacción y la estructuración, de manera que no busquemos imponer información, sino discutir, negociar, acordar la misma, de forma que nos comuniquemos a partir del diálogo y construyamos significados y sentidos intersubjetivamente producidos.

Si analizamos las realidades en las que vivimos, específicamente las escolares, todavía muchos profesores siguen decidiendo qué se comunica, quién se comunica, cómo, cuándo y dónde se comunican. El mismo caso para las relaciones familiares, las de pareja, las sociales, las políticas. Seguimos dominados por una forma lineal de comunicarnos.

1.3 Las competencias comunicativas

Un último aspecto de la problemática que estoy planteando es lo que se refiere a las competencias comunicativas, las cuales mencionamos anteriormente.

Dichas competencias se han trabajado en diversos sentidos: desde la lingüística (ya sea psico o socio lingüística) y desde la comunicación.

El campo que da origen a la discusión sobre la noción de competencia y, en específico la comunicativa, es la lingüística, en ella figuran Martinet que en los años cincuenta

establece como función principal del lenguaje la comunicación; también el filósofo Austin en 1962 define al lenguaje por lo que permite hacer “decir” que equivale siempre a hacer, son actos de habla; asimismo, con los planteamiento de Chomsky (1965, citado por Garduño 2008; Zubiría, 2014) que formula la noción de competencia lingüística en tanto el conocimiento que el hablante/oyente tiene de su lengua. Aquí se conjunta lenguaje y actuación, de aquí que relacione dicha competencia con la dimensión gramatical de la lengua. Pero el primero que presenta una definición de competencia comunicativa fue Hymes en 1966 (Pedroza, 200; Garduño, 2008;), como “saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores... que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según nuestros propósitos” (Hymes 1972); se comprende la competencia comunicativa como la aptitud y actitud para interactuar con los otros mediados por el lenguaje en situaciones concretas.

También se encuentran Canale & Swain (1980, citado por Sampedro, 2020) quienes ampliaron la propuesta de Hymes incluyendo las competencias: gramatical (implica el conocimiento sobre la lengua, referido a la morfología, sintaxis, gramática y fonología, lo cual ayuda a reconocer los significados de los enunciados; el planteamiento pedagógico es que primero se aprenden las normas para poder expresar adecuadamente). Sociolingüística (vincula el contexto, para adecuar el discurso a una situación que se da en un espacio específico. La Estratégica (son las tácticas verbales y no verbales que buscan solucionar los problemas de comunicación, debido a la falta de vocabulario del hablante/oyente, o por falta de pericia para la expresión).

Canale & Swain agregan la competencia discursiva, orientada a lograr la unidad del texto

mediante la cohesión en forma y coherencia en el significado (Sampedro, 2020)

Posteriormente, esta noción se traslada al ámbito educativo y en 1994, Daniel Cassany plantea la relación entre las habilidades lingüísticas y los problemas prácticos del aula. Busca el desarrollo del lenguaje en aulas multiculturales en España y Europa. Él, siguiendo la línea de la lingüística, refiere a las habilidades lingüísticas como instrumento de comunicación, específicamente la lectoescritura y la oralidad, enfatizando en la última como indispensable para interactuar con personas alfabetizadas. Plantean Cassani, Luna y Sanz (1992) que la capacidad para el manejo lingüístico se ha reducido en los últimos años por dos razones: la reducción en el número de integrantes de las familias, lo que provoca menor contacto humano de los niños; además, la oferta y consumo de productos audiovisuales, que ha modificado las formas de leer y escribir.

Por otra parte, en la línea de la competencia comunicativa tenemos a Carlos Lomas (1993, 2002) quien formula un estudio de lo que se dice y hace en el aula, lo plantea como un saber hacer las cosas con palabras, lo que implica: hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve; esta formación tendría que vincularse con convivencias éticas. Él dice que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua es dotar al alumno de los recursos de expresión y comunicación y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan utilizar de forma adecuada, diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos varios, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. (Lomas, 1998). Ante esto, define a las competencias comunicativas como “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo-lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante-oyente-escriitor-lector, deberá poner en juego para producir o

comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación” (Lomas, 1998); dichas competencias comunicativas, no sólo se desarrollan en la lecto-escritura, sino también en el habla y la escucha. Así el aula es un espacio de conversación y diálogo; es un escenario comunicativo. Por lo tanto, las competencias comunicativas son: hablar y escuchar, leer y escribir, con el fin de entender y expresarse. El aula, se transforma en un espacio donde se desarrollan los actos de habla y la comunicación. Plantea el mismo autor, que estas competencias comunicativas contribuyen a superar las barreras de desigualdad social, al emplear correctamente el habla. Esta línea de pensamiento ha permeado los diseños curriculares en el área del Lenguaje desde las competencias, en los diferentes niveles educativos, incluso a nivel universitario.

En el sentido comunicacional, está el planteamiento de Manuel Martín Serrano con su Teoría Social de la Comunicación y su visión de la comunicación en tanto Mediación Social; él formula en su texto Teorías de la Comunicación (1995) que desde la prehistoria han existido tales competencias en organismos muy simples, que empleaban la emisión de sustancias químicas para comunicarse con otros. Esta habilidad se fue complejizando con el paso del tiempo, hasta perfeccionarse en seres más desarrollados que procuraban la reproducción de su especie. En el caso del ser humano, de acuerdo con Martín Serrano (2007), fueron dos procesos clave los que permitieron la evolución de las facultades comunicativas: la hominización, que fue la transformación biológica y conductual de homínidos a humanos; y la humanización, donde aparece el factor simbólico-cultural como base fundamental de la sociedad. Los seres humanos fueron acoplando los órganos de expresión y de recepción para llevar a cabo el proceso; asimismo, los instrumentos que serían la vía y mediación de la relación informativa entre los actores (Ego y Alter) y finalmente, las representaciones, las cuales

estructuran la percepción desde la configuración de significados y sentidos. Serrano genera un modelo dialéctico de la comunicación, el cual incluye los componentes Actores-expresiones-instrumentos-representaciones, todos interactuando de forma interdependiente. Desde esta postura, las competencias comunicativas no están en alguno de los componentes, sino en la articulación, en la interacción, en la interdependencia. Así no basta con decir y recibir, leer y escribir, sino las competencias comunicativas referirán a dicha articulación.

Otra postura la encontramos en Habermas con su Teoría de la Acción Comunicativa (1981) donde para él los sujetos racionales aprenden y el conocimiento adquirido se comparte con los otros a través del lenguaje; en este sentido la racionalidad comunicativa promueve el predominio de una comunicación libre de imposiciones a partir del ejercicio de la crítica con base en la argumentación (con base en un juicio verídico, dar las razones en función del objetivo perseguido) y la eficacia (como capacidad de intervención para la negociación y llegar así a operar el mundo).

Tenemos entonces diversas propuestas de competencias comunicativas: las que refieren a la capacidad de emisión y percepción de los actores: leer-escribir-hablar-escuchar (Hymes, Lomas, Niño, 2007). También las que se proponen desde la psicología social, específicamente la sociolingüística: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática, textual, cronética (movimiento: tiempo y espacio), sociocultural. Otra clasificación es en tanto lingüísticas: describir, explicar, justificar, interpretar, argumentar (Casas, Bosch y González, 2005); También Chan (1988) plantea las siguientes: informar, trato diferenciado, hablar, escuchar, retroalimentar, interpretar. Otra propuesta es la que vincula habilidades sociales con competencias comunicativas (Hofstadt, 2005): habilidades para hablar en público, para

la atención a otras personas, ya sean clientes, público, etcétera; habilidades para la atención telefónica; para realizar entrevistas; para iniciar, mantener y terminar una conversación, para comunicarse y trabajar en grupo y las habilidades asertivas. Una última clasificación la plantea Sampedro (2020), donde él ubica cuatro competencias comunicativas: de contacto o notificación (entendimiento, expresión verbal, como oral, escrita y no verbal, como proxémica, kinésica, apariencia física; de persuasión (argumentación); de consenso (coordinación).

Finalmente, en el siglo XXI, en los diferentes niveles educativos y también en universidad y en las licenciaturas en Comunicación, se diseñaron asignaturas de competencias comunicativas por ejemplo están los trabajos de Beltrán, 2005; Hofstadt, 2003; Niño, 2007).

Considero que habría que dejar claro que una cosa es referirnos a las competencias comunicativas, en tanto el sujeto que la produce, donde pone en juego su cognición y su capacidad expresiva, un enfoque más psicolingüístico que nos lleva a entenderlas como habilidades lingüísticas. Por otro lado, considerarlas en tanto su objetivo informativo, lo cual nos ubica en el plano de la transmisión y difusión de las expresiones tomando en cuenta al interlocutor, es decir el plano de la relación informativa que se realiza en la emisión/recepción de mensajes; es una visión más sociolingüística, discursiva y estratégica. En estos enfoques estamos hablando de habilidades las cuales han sido consideradas como concepto similar al de competencias, lingüísticas vistas como comunicativas. Sería importante, diferenciar entre habilidades y competencias lingüísticas, es decir como aptitudes para la expresión y la información, de las habilidades y competencias comunicativas, en tanto las posibilidades de actuación comunicativa donde la finalidad es la articulación de hecho; estas competencias son poner en común o entenderse, acordar,

negociar. Esta diferencia permitiría trabajar en las aulas ambos desarrollos en beneficio de los alumnos.

Segundo Momento. Propuestas para ser reflexionadas

Como podemos identificar en el apartado anterior, tenemos una serie de conceptos equívocos y todavía en proceso de definición y acuerdo por parte de los teóricos: comunicación, lectura y escritura, comunicación y currículum, didáctica, competencia, competencias comunicativas. Ante la indefinición, pues cada quien se dirige por el camino que cree más conveniente. Por supuesto, no hablo de tener un solo concepto sino, a partir de un diálogo interdisciplinario, acordar los distintos usos, sus puntos en común y sus diferencias, de manera que, al tener el mapa de posibilidades, podamos saber desde qué camino queremos transitar.

La propuesta que realizo en función de esos conceptos y del desarrollo de las competencias comunicativas para la formación de la persona es la siguiente:

- a. Concepto de persona. Concebirla como sujeto de relación, con el otro y con lo otro, desde la cognición y el afecto; por supuesto, esto implicaría reconocer la dignidad de la persona, respetarla y promoverla, de manera que cada una pueda vincularse con el entorno en áreas a un crecimiento y realización.
- b. Concepto de competencia. Concebirla desde un punto de vista humanista, donde ella implique la relación entre personas que buscan un objetivo, compartiendo sus saberes, trabajando colaborativamente con el fin de poder vincularse con el entorno y poder solucionar problemas o transformar realidades; ello implica que comprendamos a la competencia como

integración en el sujeto, de su cognición, afecto y cuerpo; con el otro en tanto la posibilidad de reducir la dominación y pasar a la colaboración, lo que requeriría de entendimiento y comprensión; y con el entorno, en tanto situaciones que le plantean retos, oportunidades y desarrollo. Ubicar a la competencia no como producto elaborado que se adquiere, sino como una construcción que se hace de forma interpersonal e intersubjetiva, a partir del diálogo y el consenso. Así la competencia se entiende como relación que busca la integración y que se construye y reconstruye cotidianamente.

- c. Concebir a la comunicación no como transmisión y difusión, lo que lleva a actos de dominación de un sistema de información sobre otro; sino más bien virar hacia la interacción y la estructuración, donde los sistemas de información tengan la capacidad de escuchar, de acordar, de mirar adelante, con vistas a la construcción de sistemas de comunicación que buscan la articulación. De aquí que los sujetos en sus relaciones con el otro tendrán que pasar del contacto y la interacción a la conexión y la vinculación, con la finalidad de llegar a la enacción o comunicación, es decir con un alto grado de compromiso en la relación con el otro, deseos de trabajar juntos como equipo y de perseverar en la relación por largo plazo. Así la comunicación se entendería como poner en común, es decir comunión y ello que lleve a la conformación de comunidad.
- d. Con relación a la didáctica, comprenderla como sistema, donde sus componentes: actores, expresiones, instrumentos y representaciones se vinculan a partir de

la comunicación; es decir, que ésta sería el núcleo de la didáctica y su finalidad es la formación. Una didáctica centrada en la comunicación exigirá procesos más horizontales, reconociendo la heterogeneidad, además promoviendo el sentido crítico de las relaciones y de los aprendizajes.

- e. En función de las competencias comunicativas, que se comprendan más en su sentido de relación, articulación, integración, y no solo como posibilidad expresiva. De aquí que el acuerdo, entendimiento, la negociación, la argumentación, el consenso y el diálogo, sean las principales competencias que promueven la articulación social entre las personas/sujetos que viven en el mundo cotidiano intercambiando información.

Asimismo, en tanto didáctica de las competencias comunicativas:

- f. Generar espacios de formación docente en el ámbito de la didáctica de las competencias comunicativas, iniciando por las competencias lingüísticas y buscando siempre llegar a las comunicativas, de manera que, tanto profesores como alumnos, caigan en conciencia de la importancia de llegar a la comunicación que busca articularlos socialmente.
- g. Insertar como eje transversal del currículum la formación en competencias comunicativas, donde se trabaje las competencias lingüísticas: leer-escribir-hablar-escuchar; y las comunicativas, propiciando aprovechar las situaciones propias del aula o generando otras que se den en el entorno, ya sea como simulaciones o en la práctica real.

Referencias Bibliográficas

Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. y Rosero, M. (2018). Objetos de Estudio de la didáctica: análisis histórico, epistemológico y crítico del concepto. *Revista formación Universitaria*, vol 11 (6), n. 75-82. Universidad Técnica del norte de Ecuador. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci>

1. Argudín, Yolanda. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
2. Beltrán Nuñez, Filiberto. (2005). Desarrollo de la competencia comunicativa. México: Universidad Abierta y a Distancia.
3. Canale, M. & Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
4. Canale, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman
5. Casas, Montserrat; Bosch, Dolors y González, Neus. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 39-52. España: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127616006>
6. Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: Grao.
7. Chan, María Elena. (1996). Educación a distancia y competencias comunicativas. México: Universidad de Guadalajara CECAD.

8. Chávez García, Samantha X. (2009). Competencias Comunicativas para el aprendizaje: propuesta de formación docente para la Escuela Secundaria "16 de septiembre". Tesis de licenciatura en Pedagogía. México: FES Acatlán.
9. Chomsky, N. (1980). Rules and Representations. Oxford: Blackwell.
10. Ferrada, Dona. (2001). Currículum crítico Comunicativo. Barcelona: Editorial El Roure.
11. Ferrandez Arenas, A. (1996). Didáctica General. Brcelona: UOC.
12. Galindo Cáceres, Jesús. (2005). La ciberciudad. Una visión de la sociedad y lo urbano desde la cibernética, la sistémica y la comunicología. Andamios. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, vol. 1, núm. 2, junio, págs.. 149-172. México: UACM
13. Galindo Cáceres, Jesús. (2010). La comunicología y su espacio de posibilidad. Apuntes hacia una propuesta general. México: Revista Electrónica Razón y Palabra, núm 72, mayo-julio. ITESM proyecto internet. <http://www.razonypalabra.org.mx>
14. Galindo Cáceres, Jesús. (2011). Hacia una búsqueda del espacio conceptual de una Comunicología Posible, en Comunicología Posible. Hacia una ciencia de la Comunicación. México: Universidad Intercontinental.
15. Garduño Rubio, Tere y Guerra y Sánchez, María Elena. (2008). Una educación basada en competencias. México: Ediciones SM.
16. González Agudelo, E.M. y Grisales Franco, L.M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. Revista Educación y Educadores, vol 12, núm. 2, agosto. Págs.. 77-86. Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>
17. Habermas, J. (1981). Teoría de la Acción comunicativa I. Racionalidad de la acción social y racionalización social. Colombia: Taurus.
18. Hofstadt Román, Carlos J. van-der. (2005). El libro de las habilidades de comunicación. España: Díaz de Santos.
19. Hymes, D. (1972). On communicative competence, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin
20. Lomas, Carlos (comp) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Editorial Paidós.
21. Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: editorial Paidós.
22. López B. (2013). "Prácticas disciplinares, prácticas escolares. Qué son las disciplinas Académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades", en COMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen XVIII, número 57. Sección Temática: Lectura y Escritura Académica en la Educación Media Superior y Superior. México: COMIE.
23. Martín Serrano, Manuel. (1979). La producción social de Comunicación. Madrid: Alberto Corazón.
24. Martín Serrano, Manuel. (1980). La mediación social. Madrid: Alberto Corazón.
25. Martín Serrano, Manuel. (1995). Teoría de la Comunicación. Epistemología y Análisis de

la Referencia. México: FES Acatlán.

26. Martín Serrano, Manuel. (2007). Teoría de la Comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad. Madrid. McGraw-Hill.
27. Medina, Antonio y Salvador, Francisco. (2002). Didáctica General. México: Pearson Educación.
28. Mendoza Martínez, Félix. (2006). Las intenciones comunicativas: aspectos fundamentales de su descripción y presentación docentes. México: UNAM-FES Acatlán.
29. Niño Rojas, Víctor Miguel. (2007). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá: Ecoe ediciones.
30. Not, L. (1987). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
31. Rial, Antonio. (2010). Diseño Curricular por competencias: el reto de la evaluación. Consultar en [http://www.udg.edu/Portals/49/docencia%202010/Antonio_Rial_\(text_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/Portals/49/docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf)
32. Rodríguez Diéguez, José Luis. (1980). Didáctica General. Objetivos y Evaluación. Madrid: Cincel.
33. Rodríguez Diéguez, José Luis. (1985). Currículo, acto didáctico y teoría del texto. Madrid: Anaya.
34. Sampedro Mendoza, Alejandro. (2020). Diagnóstico de Competencias Comunicativas en la didáctica de las competencias investigativas en comunicación. Caso la UAPH-UAEMEX. Tesis de Maestría en Comunicación. México: FES Acatlán.
35. Simona Rychem, Dominique. (2004). Definir y Seleccionar las Competencias fundamentales para la vida. México: FCE.
36. Titone, R. (1986). El lenguaje y la interacción didáctica: teoría y modelos de análisis. Madrid: Narcea.
37. Torres, José Alfredo y Vargas Lozano, Gabriel. (2010). Educación por competencias ¿lo idóneo? México: Editorial Torres Asociados.
38. Zubiría Samper, Julián De. (2013). Los modelos pedagógicos. México: Magisterio Editorial – Nueva Editorial Iztaccihuatl.
39. Zubiría Samper, Julián De. (2014). Cómo diseñar un currículo por competencias. México: NEISA-Magisterio Editorial.