



RECIBIDO EL 22 DE SEPTIEMBRE DE 2019 - ACEPTADO EL 7 DE ENERO DE 2020

COMPLEJIZAR LA COMPETENCIA EN LENGUAJE, UN TERRENO DE TRANSICIÓN ENTRE LO LINGÜÍSTICO Y LO MULTIMODAL¹

COMPLEXIFY LANGUAGE COMPETENCE, A TRANSITIONAL FIELD BETWEEN LINGUISTIC AND MULTIMODAL

1

Ernesto Fajardo Pascagaza.²**Camila Andrea Roa Rodríguez³****Luis Carlos Cervantes Estrada.⁴**

En el siguiente texto se analiza el concepto de competencia consignado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, desde la

óptica del pensador francés Edgar Morin (1968), reconocido filósofo, sociólogo y antropólogo. Para ello se discute desde una perspectiva

¹ Artículo producto de la investigación realizada al interior del Grupo de Investigación ECSAN, en torno a la relación entre educación y pedagogía.

² Doctorando en Educación, Doctorando en Filosofía, Magíster en Filosofía y Magíster en Educación. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA. Integrante del Grupo de Investigación ALETHEIA Categorizado Colciencias en A1. Investigador Categorizado por Colciencias como Investigador Asociado. Correo electrónico: ernestofajardo@usantotomas.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-1168-9512>

³ Estudiante Maestría en Educación Universidad Militar Nueva Granada
Máster en Comunicación Universidad Europea del Atlántico

Lic. Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras Universidad Pedagógica Nacional <https://orcid.org/0000-0003-4624-373X>

⁴ Magíster en Docencia e Investigación Universitaria, Administrador Policial, Director de Investigaciones ECSAN. Líder del Grupo de Investigación ECSAN Categorizado Colciencias en B. Investigador Categorizado por Colciencias como Investigador Asociado. Correo electrónico: luis cervantes@policia.gov.co <https://orcid.org/0000-0002-5706-3251>

contextualizada en las exigencias del nuevo y emergente ecosistema comunicativo. Esto exige un concepto de competencia transdisciplinar, renovada, y en proyección de la formación multidimensional del sujeto contemporáneo. En esta medida, el desarrollo de este nuevo tipo de competencia, requiere de la complejización de entornos, didácticas y metodologías a favor de la educación actual. Para tal efecto, se presenta en primer lugar el referente conceptual del pensamiento complejo, el lugar de la educación en este escenario, la compleja área dentro del currículo, y la transición entre competencias.

PALABRAS CLAVE: pensamiento complejo, competencia, lenguaje, lingüística, multimodal.

ABSTRACT:

In the following text the concept of competence consigned in the Basic Standards of Competences in Language is analyzed, from the point of view of the French thinker Edgar Morin (1968), renowned philosopher, sociologist and anthropologist. This is discussed from a contextualized perspective on the demands of the new and emerging communicative ecosystem. This requires a concept of transdisciplinary competence, renewed, and in projection of the multidimensional formation of the contemporary subject. In this measure, the development of this new type of competence, requires the complexity of environments, didactics and methodologies in favor of current education. To this end, the conceptual reference of complex thinking, the place of education in this scenario, the complex area within the curriculum, and the transition between competencies are presented first.

KEYWORDS: complex thinking, competence, language, linguistics, multimodal

INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia se ha aplicado como una fuerte tendencia en cuanto a enfoque e inclusive modelo pedagógico durante las

dos últimas décadas, en la mayoría niveles de la educación formal. Sin embargo, desde la concepción misma del cómo se concibe y se ejecuta el proceso de formación por competencias en las instituciones educativas se matiza una suerte de separación y de reducción a lo simple, de formación para lo operativo, lo inmediato, lo aislado. En contraste a este estado estático, se visibilizan algunas áreas que componen el macro sistema educativo, entendido este como dinámico, multidimensional, integrador de una serie de partes que ilustran la naturaleza y el objetivo de este, transformar. No asumir nada como completo: la incompletud misma, será entonces la esencia, el axioma mismo de la transformación, un nuevo método no simple

En este sentido, este escrito tiene como objetivo plantear más cuestionamientos que certezas reduccionistas, alrededor del concepto de competencia consignado en los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de la Lengua Materna (MEN, 2014), bajo la lógica y metodología del francés Edgar Morin (1921); reconocido filósofo, sociólogo y antropólogo con títulos en licenciatura en Geografía, Historia y Derecho de la Universidad de la Sorbona y la Universidad de Toulouse, quien con su teoría del Pensamiento Complejo abre un desafiante cuestionamiento acerca de la naturaleza, la débil estructura y los límites del conocimiento científico concebido, y en crisis hasta entonces. Complejizando, en primer lugar, se partirá de una noción base que caracteriza el Pensamiento Complejo, para luego valorar bajo este lente el constructo de *competencia* en el área de desarrollo del lenguaje. Seguidamente se abordará el lugar de la educación en el pensamiento complejo y en este sentido, la compleja área del lenguaje dentro del currículo para, en último lugar, presentar la transición entre competencias: de la competencia lingüística y comunicativa a la competencia multimodal. Como autor fuente se ha acudido a algunos textos de Edgar Morin.

1. PENSAMIENTO COMPLEJO: UNA AVENTURA INTELECTUAL...

Un desafío

Marcelo Pakman

A mediados del siglo XX, durante el tránsito entre la década de los 40 y los 50, se establece un sentimiento de catástrofe en múltiples dimensiones, algunos eventos durante la II Guerra Mundial gestan la génesis de las preguntas que cuestionarán ¿El para qué de la ciencia y la razón? ¿Qué tipo de relación hay entre las anteriores, utilizando al hombre como su operario? Entre los célebres pensadores de Occidente se vislumbrará una verdadera crisis de “fe”, enfocada en los paradigmas que trazaban la construcción del conocimiento, la verdad alrededor del antropocentrismo, la cosmología y el devenir científico. Así pues, el terreno de la certeza y la respuesta única se ensombrecía para quienes se atrevían a responder a través de la ciencia, la filosofía y las artes.

Basado en lo anterior, la incertidumbre logra instaurarse en tres campos inconexos desde la lógica moderna, orgullosa heredera de la razón cartesiana del siglo XVII. Frente a este panorama aparece desafiante el Pensamiento Complejo de Edgar Morin (1968). Quien con un *modus operandi* poco agradable para el gusto de la ciencia clásica: Tradicional, lineal, reduccionista, fragmentada, ansiosa (cuasi enferma) por conceptos y leyes universales (Morin, 1990). No obstante, este francés transgrede ese canon, salta el obstáculo normalizado, supera la ceguera, proponiendo un nuevo método resistente a encerrarse en “lo absoluto”. Así en términos de Pakman la aventura intelectual de Edgar Morin es “una pasión por el cruce de caminos, de fertilización mutua entre discursos y disciplinas diversas” (p. 12).

Ahora bien, dicho planteamiento no se puede confundir con un purgatorio en medio de la

confusión y el desorden, como muchos desde su naturaleza simplificadora encasillaban a aquello que denominaban con el apelativo de complejo. La propuesta de Morin (1991) se enfoca en un llamado a tomar distancia de lo que fue en mucho tiempo la misión del conocimiento científico, “Disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen, motivado por la ambición de controlar y dominar lo real” (p. 21). Es justamente en ese llamado en donde justifica la acción tradicional del conocimiento hasta ese momento, como mutilante o castradora de la creatividad y recursividad, propia de la naturaleza humana, del *homo complexus*.

Por el contrario, lo complejo es aquello que motiva a nuestra naturaleza creativa, imaginaria, lúdica, recursiva, a desentrañar aquello que no puede reducirse en una palabra maestra, eso que no puede categorizarse en una ley, lo no resumible a una idea simple.

Ante este terreno, es posible afirmar que La complejidad es una palabra problema y no una solución. Habría que decir también que la imposibilidad, la incompletud, la incertidumbre son los axiomas que dan vida y renuevan a este concepto (Morin, 1990). Es vital mencionar también que gran parte de estos axiomas llegan a ser tergiversados en falacias de tipo generalizante, en donde se estima a la complejidad como una acción que conduce a la eliminación de la simplicidad, si bien la complejidad aparece donde el pensamiento simplificador falla, integra todo aquello que pone en orden: claridad, distinción y precisión.

Basado en lo anterior, es válido afirmar que

El pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que

hubiere de real en la realidad (Morin, 1990, p. 22)

De esta forma se empieza a materializar dos de las características que dan lugar a las habilidades en cuanto al pensamiento complejo: metanoía y habilidad dialógica. Por otro lado, y continuando con las falacias alrededor de La complejidad, también es pertinente enunciar otro valor recurrente de tergiversación

Ciertamente la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios

quebrados por el pensamiento disgregado, simplificador; este aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe desde el comienzo que el conocimiento completo es imposible. (Morin, 1990, p. 34)

Como resultado de esos axiomas enunciados previamente y de la aclaración de las falacias entorno a La complejidad, es oportuno mencionar cuáles son las principales habilidades del Pensamiento Complejo en contraste con otros

Habilidad	Definición
Habilidad Meta cognitiva	Reflexiona sobre la propia actuación ante actividades y problemas, y mejora la actuación ante dicha reflexión
Habilidad Dialógica	Busca, complementa enfoques, teorías, metodologías y puntos de vista diferentes u opuestos para actuar de forma más integral, crear e innovar.
Habilidad de Metanoía	Aborda los objetos, los procesos y las acciones en la realidad desde dos o más perspectivas diferentes, para tener mayor impacto en lo que se busca, así como también para crear e innovar. Esto posibilita, además, que las actuaciones sean flexibles
Habilidad Holográfica	Busca que cada cosa que se realice tenga como tal la estructura del todo del cual hace parte. En este sentido, cuando se aplica esta habilidad, cada parte contiene dentro de sí la estructura del todo que la contiene.
Habilidad de Auto organización	Construye sistemas y procesos buscando que tengan una estructura flexible que posibilite su evolución y mejoramiento continuo, en el marco de relaciones cambiantes con el entorno

Tabla 1. Habilidades del Pensamiento Complejo tomado de Tobón, 2010. Se enuncian las habilidades del Pensamiento Complejo de Morin (1990) y cortas definiciones.

Ahora bien, si La complejidad no es complicación y tampoco confusión, es viable afirmar que el Pensamiento Complejo se enmarca en un ciclo aleatorio (dependiendo la experiencia del sujeto) cuyos elementos se enfocan en pro de reconocer lo diverso y renovador; en un concepto que abarque lo anteriormente dicho. Por ello es posible afirmar que “El pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona”

(Morin, 2000, p.67). No se trata de abandonar los principios de la ciencia clásica -orden, separabilidad, lógica- sino de integrarlos en un esquema que es al mismo tiempo más amplio y más rico. No se trata de oponer un holismo global y vacío a un reduccionismo sistemático; se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad, articulando los principios de orden y de desorden, de separación y de unión, de

autonomía y de dependencia, que sean al mismo tiempo complementarios, competidores y antagonistas en el seno del universo (Morin, 1997).

1.1 EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Dentro del contexto de los pensadores contemporáneos está Edgar Morin quien ha buscado centrar su producción académica en torno al pensamiento complejo el cual se direcciona a la articulación de conocimientos fragmentados en áreas disciplinarias para ahondar en las variables referidas a la concretitud del conocimiento que se tiene de la realidad, saliendo de un oscurantismo generado por la ignorancia y la racionalidad restringida para abrir paso a la tarea comprensiva de la complejidad organizada en la que cada situación de la realidad es dada junto a otras para lograr adquirir validez y sentido como afirma Morin. (2010, p. 81). En este sentido, para Edgar Morin, el pensamiento complejo es la capacidad que se tiene para pensar al ser humano que cada uno es, a partir de las múltiples posibilidades brindadas desde los encuentros dialógicos de las teorías y las posturas críticas que se han hecho a los conocimientos posteriores de los pensadores Edmund Husserl y Martin Heidegger. (Morin, 1996b, p. 202).

La propuesta del pensamiento complejo es trabajar las ideas nucleares, es decir, las que se encuentran en el núcleo que determina el pensamiento o las creencias y que dan lugar a que los sistemas puedan ser organizados o desorganizados y así posibilitar nuevos pensamientos o paradigmas de complejidad, (Morin, 1996b, p. 274), como constructos y horizontes epistémicos de nuevos enfoques de racionalidad para la construcción histórica del ser de la nueva humanidad planetaria, (Morin, Roger, & Motta, 2003b), que ha de sobrevivir como especie planetaria más allá de la hominización para ser verdadera humanidad.

(Morin, 2001, p. 120). Se trata de complejizar el pensamiento sobre la misma complejidad que no se restringe a lo estructural del conocimiento funcional sino a una reforma del pensamiento y de la racionalidad misma. (Morin, 2003, p. 91).

Ahora bien, desde la perspectiva de Edgar Morin no existen los conceptos aislados y absolutos: esta tradicional noción se traduce y renueva en el concepto de *sistema* (1971), y tiene como punto de partida la Teoría de Sistemas planteada en la década de los 50.

Dos ejemplos que permiten comprender esta transposición de concepto a sistema son 1. El caso de la célula desde la Biología⁵. desde la óptica de la Teoría de Sistemas, no es solo una unidad anatómica fundamental indispensable para el funcionamiento de organismos vivos, sino un sistema abierto conformado por organelos, mitocondrias, membranas que interactúa con otro tipo de células de otros tejidos, que conforman a su vez nuevos macro sistemas, órganos. 2. La comunicación, desde la tradicionalidad se asumen como un proceso de transmisión de información entre emisor y receptor. No obstante, este concepto se complejiza en sistema pues es un entorno en el cual no solo confluyen emisor, receptor, mensaje sino en el cual hay una acción de transformación constante (sinergia), a partir de otros micro sistemas como el canal, los códigos verbales y no verbales, la intención comunicativa entre otros.

Desde esta óptica y haciendo una analogía, (habilidad Holográfica) se puede considerar la educación –así como la célula y la comunicación– como un macrosistema abierto y dinámico en el cual confluyen múltiples microsistemas como el entorno, los participantes, los modelos pedagógicos, los tipos de educación, la concepción de currículo, la didáctica, el tipo

⁵ *La Biología, la Física y la Antropología se consideran desde la perspectiva de Edgar Morin ciencias fundamentales e interdependientes (Morin, 1990)*

de evaluación, los resultados. En un sentido complementario Tobon (2010) afirma

Desde el pensamiento complejo un sistema es un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de autoorganizarse (Morin, 1993). Los elementos de todo sistema se organizan en torno a una finalidad. La educación es un sistema y como tal plantea el requerimiento de realizar una reflexión sobre el funcionamiento real de sus componentes en interacción con el contexto, teniéndose en cuenta su evolución a largo plazo. (Tobón, 2010, p. 45)

Al continuar con esta premisa, se identifican una serie de elementos interdependientes que afectan el objetivo y la naturaleza de la educación en el paradigma actual: la formación integral del sujeto, a partir del desarrollo de *competencias*. En este punto, el concepto de competencia puede ser entendida desde *el aparato complejo* como un **entretrejado** de saberes macro en relación con la multidimensionalidad del sujeto: saber ser, saber hacer, saber conocer, saber convivir. A diferencia del *enfoque conductista* por ejemplo, donde competencia se evalúa desde los comportamientos clave de una persona en una organización laboral; o en *el enfoque funcionalista*, en donde estas son un conjunto de atributos que debe cumplir el individuo para cumplir con procesos laborales o profesionales (Tobón, 2012).

Al relacionar este proceso de formación integral a través de competencias y no en competitividad, como suele operar la razón simplificadora e individualizante, racionalidad que tiende a manejar el conocimiento desde la autoridad, se le dificulta asumir el cambio en las ideas, desconoce sus límites. En consecuencia, es pertinente apoyar la relación de este postulado de competencia con este enfoque de

pensamiento dado que

Desde la línea del Pensamiento Complejo se enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente. (Tobón, 2012, p. 14)

Para finalizar este apartado y continuar con la discusión de competencia como sistema dentro de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, se expone una pregunta que indaga en la praxis educativa ¿Por qué se plantea el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de pensamiento complejo? La educación actual sigue enfatizando en separar las partes para conocerlas, y poco en relacionar las partes entre sí desde un todo. Si se pretende formar personas íntegras, integrales, competentes y con compromiso ético, es esencial que la educación se oriente a formar seres humanos que aborden las cosas relacionándolas entre sí, en su unidad, sin asumirlas de forma separada. Esto es lo que propone el profesor Morin (2000); para construir el conocimiento en su multidimensionalidad, se requiere de una mente compleja o un pensamiento bien ordenado, a partir de la transformación de nuestra mente simple.

2. LA COMPLEJA ÁREA DEL LENGUAJE DENTRO DEL CURRÍCULO

Al partir del análisis de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) se evidencia la emergencia del concepto de competencia en dos sentidos. El primero a tratar acá, será el propuesto por el lingüista Noam Chomsky, en el año 1970⁶. El segundo y complementario al de Chomsky, es el de Dell Hymes, 1980. No obstante, si se profundiza en

6 *Teoría Gramática Universal (Chomsky, 1970)*

cada uno, se van a encontrar observaciones enfocadas en la vigencia de este tipo de proposición dentro del currículo, estas observaciones gestadas a partir de preguntas se discutirán a continuación.

Para empezar, es necesario decir que el Lenguaje² es una facultad inherente e innata en la especie humana, la cual permite generar múltiples sistemas de comunicación (semiótica), verbal, no verbal, gestual, visual, binario, multimodal entre otros. Dicha facultad además de favorecer los procesos de socialización de los individuos como especie, ha permitido el desarrollo y el almacenamiento del conocimiento a través de la historia del hombre (Chomsky, 1965).

En este sentido, el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia; interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades; establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres; y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro.

El lenguaje a su vez, que conduce al hombre, a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos, conjuntos interdependientes de signos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido con una forma, con el fin de representar dicho contenido y así poder evocar, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera.

Acceder al lenguaje en los primeros años es, por lo tanto, más que aprender palabras o aprender a deletrear: es aprender a decodificar e interpretar diferentes códigos para construir los significados de la cultura y del mundo en el que se encuentran. Es importante en este punto resaltar que la multimodalidad siempre ha estado presente en las dinámicas humanas; no obstante, la relación que se establece entre los emisores y los receptores ya no es la misma. Hoy se hace más aguda que nunca.

Las representaciones en las que el lenguaje es expresado, también han estado evolucionando como efecto del desarrollo tecnológico que cada vez oferta y soporta múltiples modos de comunicación. Este asunto ha tomado mucha fuerza en las últimas décadas haciendo que las prácticas de composición y producción textuales se caractericen por estar acompañadas de elementos visuales y sonoros.

Como se ha venido planteando, el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, graffas, música, formas, colores, en últimas, códigos multimodales. Por tanto, son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas.

Son en esta medida, los mediadores de las prácticas de lectura y escritura, docentes, padres de familia, aquellos que deben esforzarse por comprender los procesos cognitivos y las habilidades que requieren este tipo de procesos, de decodificación y procesamiento de signos multimodales para proponer estrategias que optimicen las potencialidades de estos recursos comunicativos y de acceso a la información,

para que a su vez se promuevan prácticas de lectura y escritura contextualizadas, críticas, y con sentido.

Pensar en el desarrollo del lenguaje en el hombre, no es reducirlo a la aparición de la escritura como hecho histórico y proceso de aprendizaje. Sumado a lo anterior es necesario agregar la noción constructivista, que de acuerdo el psicólogo ruso Lev Vygotsky resalta el valor del *input social* para activar esta facultad, que además de estar predeterminada por nuestra naturaleza biológica y genética, requiere de los adecuados estímulos externos para **construir** un aparato de creación y relación de sistemas de comunicación. En este punto es necesario plantear ¿En qué punto la educación formal favorece el desarrollo del sujeto como ser social, cultural y cognoscitivo a partir de esos otros sistemas de comunicación paralelos al lingüístico?

La respuesta a esta inquietud, se enfoca en el afán de encerrar al sujeto en la cultura letrada. Esta se remonta al movimiento Positivista creado por el lingüista Ferdinand de Saussure a finales del siglo XIX. Como lo mencionó Edgar Morin, este movimiento Positivista emprendió una búsqueda tras los universales genéricos, reductibles en la conducta y procesos de la especie humana. En el caso de Saussure, bastó con universalizar a la lengua como un sistema de signos con doble representación: fonéticos – gráficos, de naturaleza arbitraria, que permitían la comunicación en las culturas civilizadas. Desde el lente de Morin dicho planteamiento ha de resultar mutilante, pues esconde y no profundiza en la naturaleza “arbitraria” de los mismos, resalta y posiciona a las culturas civilizadas europeas clásicas, y desconoce los sistemas de comunicación ágrafos, característicos de los pueblos del mundo no europeo. Es decir, este constructo científico termina transformándose en un discurso hegemónico que convierte en simple, un fenómeno complejo, dinámico,

multidimensional, inherente al proceso de desarrollo de la especie humana.

Ahora bien, durante el siglo anterior el lingüista estadounidense Noam Chomsky introducirá y resaltaré una característica que da cuenta de la naturaleza, creativa y recursiva del hombre para crear dichos sistemas de comunicación verbal. La variedad de sonidos que tiene cada lengua: guturales, vibrantes, sordos; la cantidad de acotaciones semánticas alrededor de cómo construir y transmitir significado, a partir de la realidad vivenciada por el sujeto y la cultura que habita, el color blanco por ejemplo para algunos estará en las tonalidades: hueso, perla para los sujetos que habitan latitudes cercanas al hielo, el color blanco tendrá una variedad de tonos de acuerdo al estado del hielo. Las anteriores menciones son más que muestras que reivindican que el lenguaje y la lengua (diferentes pero interdependientes) son constructos se potencializan a partir de lo complejo y no de lo simple.

2.1 LA TRANSICIÓN ENTRE COMPETENCIAS: DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA MULTIMODAL

Como se mencionó previamente, esta discusión basada en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, se resalta el lugar que tiene el concepto de competencia dentro del objetivo de formación de los dicentes. En este punto se explorarán algunos de los conceptos esbozados:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (CHOMSKY, 1970)

La principal, aquella que abarca gran parte de los planes de estudio en el campo de la educación formal en los niveles preescolar, básica y media, se centra en la propuesta por Chomsky en el año 1970,⁷ la cual se puede categorizar como

⁷ En *Gramática Generativa Transformacional* (Chomsky, 1970)

La capacidad que tiene un hablante – oyente de operar la lengua en dos planos la competencia, *competence* y la actuación, *performance*. En este caso se puntualiza en el conocimiento gramatical, sintáctico, fonético, morfológico que tiene un hablante u oyente para operar la lengua en una determinada situación. *Competence* en este caso sería el conocimiento que adecuaría el hablante-oyente dependiendo la situación *performance*. (...) De manera más específica, la competencia es la capacidad del hablante-oyente ideal para operar la lingüística. Por ello, puede entenderse como un marco de acción abstracto, general e ideal que permite comprender los casos particulares. (Tobón, 2010, p.85).

Al revisar el anterior planteamiento del hablante-oyente ideal, se puede constatar cómo los usuarios de este sistema de comunicación doble articulado no siempre terminan aplicando de forma correctos sus conocimientos sobre, gramática, ortografía, sintaxis, fonética y demás niveles de la lengua. No obstante, esto no impide que los actos comunicativos sean infectivos, ante esto se puede observar una fisura ante este tipo de competencia, ya que las situaciones de puesta en marcha de la lengua y lenguaje no siempre cuentan con usuarios ideales, por el contrario, son usuarios y situaciones comunicativas reales.

Después de esto cabe preguntar si la importancia y el tiempo que ocupa la escuela insistiendo en el aprender a la perfección (ya se sabe qué tipo de perfección) esta serie de conocimientos acerca de la ortografía a partir de planas, la gramática a partir de tablas de conjugación de verbos o los innumerables juegos de concordancia entre sustantivo y adjetivo; en los cuales se opera la lengua en un campo ideal más no en la realidad misma comunicativa, pragmática y multimodal.

Para Carlino, (2002), los procesos de escrituralidad son de fundamental aporte epistémico dado que más allá del registro y enunciación de la realidad, es una herramienta direccionada hacia el enriquecimiento cognoscitivo y el cambio en las presentaciones textuales de carácter escrito y oral teniendo como referente los códigos que se deben emplear desde la apropiación de las competencias resolutorias e interpretativas considerando las dificultades evidenciadas desde los contenidos y las alternativas lingüísticas. (Graham & Harris, 2000). Ahora bien, dentro del contexto de la escuela, es fundamental el aporte epistémico y cognitivo de la textualidad tanto expositiva como argumentativa. (Carlino, 2002). Cuando se acude al empleo en la diversidad de textos, esto permitirá que se generen aprendizajes en aras de lo superior en tanto que cada sujeto elige qué hacer, cómo hacerlo según las intencionalidades que tenga. (Reyzábal, 1993).

COMPETENCIA COMUNICATIVA (HYMES, 1980)

Este antropólogo y sociolingüista estadounidense se enfoca en la realidad contextual del uso de la lengua, ya no solo a nivel verbal sino trayendo a colación todos aquellos aspectos extralingüísticos como: la entonación, la kinésica, la proxémica, las intenciones comunicativas, el rol de los usuarios entre otros. Basándose en ese aumento de factores de interacción afirma lo siguiente como competencia comunicativa

Una persona competente en el uso del lenguaje es aquella que lo emplea para integrar a los otros, entendiendo y haciéndose entender. Este individuo conoce cuando sí o cuando no es oportuno enviar un mensaje, aplica estrategias lingüísticas y extralingüísticas sobre el qué, cómo, con quién y dónde generar un acto de habla. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus

características y usos; asimismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Hymes, 1996, p.15).

Se puede elucidar de lo anterior una naturaleza de interrelación con otros elementos que conforman y dan vida al usuario de la lengua como un comunicador con pensamiento y labor participativo, dialógico, holográfica y auto organizada. Esta noción es explorada desde la perspectiva de evaluación de competencia en los niveles de educación superior, sin embargo, se enfoca en la competencia comunicativa escrita, característica totalizante en el campo de la academia.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la competencia comunicativa, se está haciendo referencia al empleo eficaz de los sistemas complejos tanto de los lenguajes como de los códigos desde su perspectiva de interdependencia permitiendo que los individuos estén en continua relación de cercanía desde la multiplicidad de los lenguajes orales y escritos con sus correspondientes referentes sígnicos y de señales. (Reyzábal, 1993).

2.2 COMPETENCIA MULTIMODAL

La realidad del presente está caracterizada por una nueva técnica y forma de inscripción, difusión, multiplicación y apropiación de los textos, ya que las pantallas del presente no ignoran la cultura escrita, sino que la multiplican y la hacen proliferar” (Robert Chartier, 2012 en UNESCO, 2016).

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha basado en el principio simplista, según el cual escribir es una transcripción gráfica del lenguaje oral, desconociendo la naturaleza, complejidad y funcionalidad de este sistema. Se especula y se piensa, además, que aprender a escribir es un asunto de ejercitación manual y auditiva, en el cual se representan gráficamente

sonidos, se hacen planas, copias y dictados. Las prácticas de escritura en los primeros grados enfatizan en el manejo de unidades lingüísticas no significativas tales como palabras aisladas, sílabas, correspondencias grafema-fonema, secuencias de palabras sin sentido y dictados en los cuales solo un porcentaje mínimo del contenido tiene coherencia semántica y poco promueven la lectura como momento fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura (Henao y Ramírez, 2010 en UNESCO, 2016).

En esta misma línea, la relación con la lectura en la escuela también ha estado ligada a prácticas de orden mecánico, memorístico y de decodificación que, más allá de abrirle a los niños y a los adolescentes una ventana al mundo del conocimiento y del aprendizaje, los remiten a una habilidad obligatoria de adquirir para reproducir de forma literal lo enseñado. Generalmente, la escuela no ha tenido en cuenta el valor epistémico de la lectura, fundamentando sus prácticas en acciones repetitivas y sin sentido, que refuerzan la decodificación y la comprensión literal, y que desconocen la relación íntima y sistemática entre la lectura y la vida, entre el texto y el conocimiento.

Al contrastar lo mencionado, con el contexto colombiano de acuerdo a lo consignado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2016), documento ruta para las prácticas de los docentes en esta área, se concibe la función del aprendizaje del sistema lingüístico: oralidad, lectura y escritura como

El sistema lingüístico, además, interviene en la organización de otros procesos cognitivos, entre ellos, la toma de conciencia de la acción que el individuo ejerce sobre el mundo (...) Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar

puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.” (MEN, 2016)

No obstante, como se ha venido desarrollando en este escrito, la función de este sistema de acceso a la cultura ha tenido cambios significativos en las últimas décadas, que trascienden el mono enfoque de la escuela en sistemas sígnicos de orden lingüístico, dichos cambios no emergen casualmente por la aparición de lo digital en ámbitos educativos y de comunicación sino por la recuperación y reivindicación del carácter interactivo y multimodal como rasgos distintivos de la comunicación humana a lo largo de su historia y evolución. .

Desde su nacimiento, los niños se expresan en múltiples lenguajes (Durán, 2002 y Bonnafé, 2008 en UNESCO, 2016) que evolucionan en la medida en la que comienzan a realizar diversas actividades. Las palabras, los símbolos, las imágenes, los sonidos, entre otros, les van permitiendo construir significados del entorno que los forman gradualmente como sujetos partícipes de una sociedad y de una cultura

En este caso, la lectura y la escritura exigen, como posibilidades para la comunicación e interlocución (como se denomina en los EBCL), aparte de significar la decodificación del sentido vehiculizado a través de letras y palabras (creencia tradicional, primordial y hegemonícamente desde el sistema lingüístico) también leer gestos, sonidos, imágenes en movimiento. Siegel (2006) argumenta que el ser humano se ha comunicado de forma multimodal por medio de recursos sociales y culturales para la construcción de significado, los cuales incluyen elementos como el habla, los gestos, el dibujo y el teatro. En este sentido, las formas utilizadas tradicionalmente para

abordar la lectura y la escritura se empiezan a servir ahora de aquellas posibilidades ofrecidas por las tecnologías para conectar diversos elementos que no están limitados por una sola ruta o camino de lectura o escritura (Kress, 2003). Estos ofrecen, además, nuevos formatos que integran y amplían los signos lingüísticos. De esta manera, resulta necesario entonces que los lectores y los escritores adquieran habilidades encaminadas a producir, interpretar y contextualizar la información presente en estos formatos inéditos hasta ahora (Bolter, 2001 en UNESCO, 2016).

En este sentido ya no se puede tratar el lenguaje oral y escrito como los únicos y principales medios de representación y comunicación, (Kress, 2003, p. 49 en UNESCO, 2016), lo que implica algunas transformaciones en la comunicación. Del mismo modo, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje lectoescritural desde la primera infancia deben desarrollarse bajo nuevas modalidades y adquirir nuevos matices que se conjuguen con los modos tradicionales (lo impreso) para interpretar o expresar los significados más allá de la modalidad lingüística alfabética. Estos modos tienen que combinarse según los intereses del emisor para comunicar; pero también teniendo presente la manera más memorable, más interesante, más placentera y más informativa para el receptor.

Se hace necesario superar una visión clásica de leer y escribir, como meras habilidades descontextualizadas que se apoyan en el texto impreso, para integrar nuevas mediaciones, soportes y funciones que implican cambios mesurables en términos de las competencias y habilidades exigidas” (Torres, 2010, p. 193 en UNESCO, 2016)

La educación de los jóvenes colombianos no puede estar ajena a las transformaciones y avances que se vienen dando con la incorporación de las TIC en la política, la cultura,

la economía. El acercamiento a la lectura y la escritura, tanto análoga como digital, permitirá que los jóvenes pongan en práctica una serie de acciones durante el uso de las TIC en sus procesos de aprendizaje que, para el caso en las prácticas de lectura y escritura, se ven reflejadas en la interpretación de situaciones, construcción de argumentos, planteamiento de conclusiones y análisis. Esto permite insistir en la formación de ciudadanos activos, críticos y propositivos.

La lectura y la escritura adquieren sentido cuando se fundamentan en propósitos que están asociados a las realidades de los sujetos, principalmente si estos tienen una relación directa con los proyectos en los que jóvenes y adultos están implicados. Aquí los sistemas educativos juegan un rol y asumen una responsabilidad: deben lograr una estrecha conexión entre las prácticas de aula y el mundo real y cotidiano. Para alcanzar este propósito los sistemas educativos deben considerar metas de aprendizaje relacionadas con las prácticas de lectura y escritura impresa y digital a corto, mediano y largo plazo asociadas a la vida y a los intereses de los jóvenes (UNESCO, 2016).

Como resultado de esta discusión en tres ámbitos, cabe entonces interrogarse por la integración y vigencia de los contenidos expuestos en el documento EBCL, frente a las exigencias de esta era. Ya que, al revisarlo se puede observar cómo se destaca el desarrollo de habilidades enfocadas en el desarrollo primordial de la competencia lingüística, y en algunos pocos puntos de la competencia comunicativa. Es justo, proponer la revisión de este documento en la medida que los interlocutores no decodifican y consumen la información de forma aislada o fragmentada, como se expuso gran parte del boom comunicacional se basa en la integración interactiva de múltiples modos semióticos, pues ellos hacen parte del desarrollo esencial del

lenguaje en el hombre a través de todas sus etapas.

En segundo lugar, impera destacar, la posibilidad que ofrece esta era producir, difundir y consumir información por parte de los ciudadanos: *prosumidores*, favoreciendo como nunca la participación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia; la cual ya no solo enfoca en unas formas de legitimar un gobierno determinado, sino de acceder y compartir el capital más valioso de esta sociedad: La información. De esta forma la ciudadanía se posiciona como un mediador activo entre la sociedad y la cultura, lugar que antes solo ocupaban los medios tradicionales de comunicación, como la prensa o la televisión. Es urgente precisar el lugar de la educación y particularmente el de la Pedagogía del Lenguaje, frente a la codificación de la información: multisignica, interactiva y participativa, en si un acto complejo.

En el aula de clase se buscan aplicar de manera especial los textos que se pretenden trabajar y discutir con los estudiantes, (Kress, 2003), de tal modo, que en una pedagogía multimodal se hace necesario generar procesos de descripción y evaluación según los progresos obtenidos, (Burke, 2009), ya sea según las tradiciones de alfabetización o según los nuevos paradigmas de las tecnologías digitales, (Bearne, 2009). En el orden de los aportes de la pedagogía multimodal, es importante describir y evaluar los avances que se han obtenido, (Burke y Hammett, 2009), así como los acuerdos a que se ha llegado. (Stein, 2003). Pero esta nueva alfabetización digital y el uso de nuevas herramientas digitales, requiere de individuos con habilidades para buscar datos en el mundo globalizado y así lograr aprendizajes significativos.

El aprendizaje de la alfabetización exige la comprensión de la compleja interrelación entre lo que se asimila como material producto de la escrituralidad y de los procesos de graficación, unidos a la manera como se expresa la

corporalidad en la construcción de significados. (Bearne, 2009). En este sentido, las nuevas formas para elaborar significados da lugar a adaptaciones a nuevas formas de creatividad, de innovación y de multimodalidades que repercutirán con efectos visuales, musicales y de índole cinestésico los cuales se incorporan a los procesos de la lengua, del sonido, los gestos y las acciones. (Lancaster & Rowe, 2009). Por lo tanto, el enfoque multimodal, (Stein, 2008), implica diversidad en los lenguajes y recursos como las emergentes Tecnologías de la Infomación y la Comunicación. Así mismo, se privilegian los espacios multimodales como el aula de clase, los enseres y muebles, los diversos recursos audiovisuales, los discursos comunicativos y las herramientas propuestas por las tecnologías digitales que se concretizan en nuevas formas de leer como son las pantallas digitales y esto permite afirmar que se está en escenarios más allá de la lingüística. (Jewitt, 2005).

Los contextos tradicionales de la alfabetización han de abrirse paso con los nuevos discursos multimodales a la hora de asumir las propuestas educativas de las tecnologías digitales. (Bearne, 2009). La multiculturalidad abre horizontes de comprensión tanto a los significados como a las múltiples formalidades comunicativas que presentan los currículos y las pedagogías, (Stein, 2008), para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de plataformas tecnológicas, (Kress, 2003), permitiendo la exploración de nuevos significados. Por lo tanto, los recursos semióticos se hacen más evidentes a partir de la interacción entre las personas y las pantallas de los dispositivos así como de los hardware referidos a los hipertextos y a los hipervínculos, (Jewitt, 2002), más allá de los textos tradicionales. En palabras de Fajardo, (2019), *el fenómeno de la globalización ha dado a que las tecnologías se ponderen como medios y herramientas al servicio del hombre contemporáneo.*

CONCLUSIONES

Inculcar el desarrollo del pensamiento complejo para el fortalecimiento de la competencia multimodal en las escuelas, no es un hecho descontextualizado al aprendizaje de los estudiantes en el campo del lenguaje. Al revisar el proceso de desarrollo del lenguaje desde las primeras etapas del ser humano, es evidente observar como a partir de la integración de múltiples signos se obtienen los primeros logros en el campo de la comunicación, sonidos, imágenes, gestos son estímulos potentes que fortalecen y mantienen la motivación en el campo del aprendizaje. Algunos expertos en el campo de alfabetización lingüística, afirman que gran parte del desencanto de los aprendices en esta área está en el carácter memorístico, repetitivo, descontextualizado y monomodal de las prácticas desarrolladas en la escuela desde hace siglos.

En el ADN del hombre se inscribe la comunicación como un vehículo que facilitó su evolución a través del tiempo, por medio de la abstracción, procesamiento y trasmisión de información proveniente del entorno que habita a múltiples sistemas de comunicación. Desconocer esta cualidad de la especie humana en la formación del sujeto contemporáneo, significa entonces negar nuestra naturaleza como seres sociales.

Más aun, en un periodo complejo, en donde los mensajes que circulan comunican a partir de la integración de múltiples sistemas sígnicos. Este entorno favorece el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo a través de la interacción o la participación en las redes sociales, blogs, wikis, chats, es una práctica mediada por instrumentos tecnológicos que instauran al sujeto en una comunidad más universal, exigiéndole lecturas profundas y procesos de composición que respondan a la estructura del tipo de texto y al espacio dónde se construye. La sociedad actual está inmersa en nuevas propuestas multimediales que le abren nuevos horizontes de

intercomunicación y a través de las tecnologías de la información y la comunicación el mundo es cada vez más cercano y conocible, (Fajardo, 2016), y en este orden, para comprender mejor las textualidades y su complejidad.

Hoy se emplean nuevos lenguajes como medio para favorecer los procesos de educación y comunicación reconociendo la necesidad de ajustarse a los nuevos retos que plantea la escuela y las sociedades ante la inminente y creciente presencialidad de las tecnologías digitales en el ámbito de la educación mediática y su injerencia en el desarrollo de las competencias como la lingüística, la comunicativa y la multimodal.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva recomendación sobre alfabetización mediática. *Comunicar*.
- BEARNE, E., (2003), *Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. Reading, Literacy and Language*, v. 37 n. 3, p. 98-103.
- Burke, A., & Hammett, R., (2009), *Rethinking Assessment in New Literacies*, New York: Peter Lang.
- Burn, A., & Parker, D., (2001), *Making your mark: Digital inscription, and a new visual semiotic*, *Education, Communication and Information*, V 1, n 2.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad. Madrid, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Carr, N. (2011) Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?
- Castells, M (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI. ISBN 9682321689.
- Castells, M., & Hernández, M. (2010). *Comunicación y poder*.
- CERLAC, UNESCO, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2015). *Alfabetización: Una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida*.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar. Madrid.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Gredos. Madrid.
- Dussel, I. (2012). VI Foro Latinoamericano de Educación; *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* - Buenos Aires: Santillana.
- Fajardo, E., (2016), *Las redes sociales como estrategia de enseñanza en la educación superior*, *Revista Signos*, Vol. 38. No. 1.
- Fajardo, E., (2019), *Las nuevas tecnologías: ¿amenaza u oportunidad en el escenario educativo?*, *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC*, Vol. 4. Num. 1.
- Férres y Pistelli. (2012). *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. *Revista Comunicar*
- Graham, S. y Harris, K. (1989). *Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), pp. 353- 361.
- Hymes, D. (1996) *Acerca de la competencia comunicativa*, en: *Forma y Función* No. 9, 1996, Bogotá, Departamento de Lingüística Universidad Nacional.



- Férres y Piscitelli. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*
- Hymes, D. (1980). *Paraetnografías de la comunicación*. Universidad Nacional Colombia. Bogotá.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En *Forma y Función*, N° 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Hymes, D. (1996) Acerca de la competencia comunicativa, en: *Forma y Función* No. 9, 1996, Bogotá, Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
- Jenkins H. (2008). *Convergence cultura. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.
- JEWITT, C., (2002), The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. *Journal of Visual Communication*, v. 1, n. 2, p. 171–196.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor Francis.
- LANCASTER, L., (2001), Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Child Childhood Literacy*, v. 1, n. 2, p. 131-52.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel / Planeta
- Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. MEN. Bogotá.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- Morin, E. (1984) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos. Morin, E. (1984b) *Por el pensamiento complejo*. En: *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos: 293-368.
- Morin, E. (1993a) *Tierra patria*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1996b) *Mis demonios*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1997) *La necesidad de un pensamiento complejo*. En: Sergio González Moena, (Comp.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*: 13-22. Bogotá: Editorial Magisterio,
- Morin, E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones universidad del Salvador.
- Morin, E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reformareformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2001a) *Inter-pluri-transdisciplinariedad*. En: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión: 115-128.
- Morin, E. (2001b) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: UNESCO-Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2003) *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2010) *Complejidad restringida, complejidad general*. En: *Revista estudios*, VIII, (93): 81-135. Morin, E. (2003b) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Roger, E. & Motta, R. (2003) *Los desafíos de la era planetaria (El posible despertar de una sociedad-mundo)*, En: *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.



Reyzábal, M. V. (2009). Competencia lingüística y educación inclusiva, en Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (coords.). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid: La Muralla.

Shannon, C. & Weaver, W. (1948). The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Il: Illinois UP

STEIN, P., (2008), Multimodal Instructional Practices. En: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. y LEU, D. Handbook of Research on New Literacies, New York: Lawrence Erlbaum Associates, p. 871-898.

Saussure, F., Nethol, A., Olivera Giménez, M., Greimas, A., Godel, R., Wells, R., Starobinski, J. (1977). Ferdinand de Saussure: Fuentes manuscritas y estudios críticos (Segunda edición corregida y aumentada. ed., Lingüística)

Tobón, S.; Pimienta, J. y García Fraile, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México.

UNESCO. (2012). El currículo UNESCO sobre Alfabetización Mediática, p.1.

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos. Barcelona: Crítica.