



LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO CAPITAL ESTRATÉGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

JORGE ARTURO MIRABAL MARTÍNEZ

MARÍA CONCEPCIÓN LARA MIRELES

RAQUEL ESPINOSA CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

TEMÁTICA GENERAL: CURRICULUM

Resumen

El presente trabajo es un ejercicio de reflexión en torno al vínculo epistémico entre comunicación y competencia(s), en el contexto del currículo universitario. Aporta elementos para el diseño conceptual de una emergente “*competencia comunicativa*”, capaz de estructurar, transversalmente, la formación profesional de los sujetos del aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Comunicación, Competencia(s), Competencia Comunicativa

INTRODUCCIÓN

Los campos científicos en los que se centra el presente ensayo son comunicación y educación. El objeto de estudio: la relación “comunicación ↔ educación” desde enfoques transdiscursivos y transdisciplinarios, teniendo como objetivos centrales:

1. Contribuir a la producción académica de diseños innovadores en la investigación de la comunicación/educación y
2. Someter a discusión la emergencia de una competencia comunicativa, capaz de constituirse en núcleo de organización del conocimiento en la formación universitaria.

Se intenta – de ahí su relevancia – probar la factibilidad y la pertinencia de la utilización de recursos metodológicos surgidos de las ciencias de la comunicación, en campos de estudio estratégicos como el de la educación. Se busca aportar una nueva perspectiva de análisis crítico sobre el modelo educativo de competencias.

1. Globalización, flexibilidad y competencias

Para aproximarnos conceptualmente al término competencia(s) debemos ponerlo en contexto. Nuestra época (la de la Sociedad del Conocimiento) puede distinguirse por dos hechos históricos, globalización y postmodernidad, que, dice Mario Díaz Villa, son dos caras de una misma moneda. Lo global tiene un rostro económico; lo postmoderno, el rostro de la cultura. Ambos fenómenos han impuesto un nuevo orden económico y nuevos procesos socioculturales: la globalización, sobre la base de una dimensión de unicidad ligada al capital; la postmodernidad o “mundialización”, a partir de una dimensión de multiplicidad ligada a lo cultural.

Según Mario Díaz Villa¹, el substratum de la globalización reside en una paradoja: la proliferación de esquemas económicos y culturales flexibles que coexisten con líneas de demarcación y estratificación social claramente definidas, pues si bien la globalización diluye fronteras, su rostro social muestra la persistencia de rígidos límites.

La flexibilidad, como expresión de lo globalizante, supone la ruptura de la continuidad manifiesta, explícita y rígida de los límites. Flexibilidad implica la re-figuración de las posiciones y disposiciones en la estructura organizativa de un sistema y en sus relaciones. Por lo tanto, la flexibilidad es un principio relacional y su unidad de análisis sería una forma de relación. Para flexibilizar un sistema socio-cultural determinado, deberíamos operar, entonces, sobre la relación o las relaciones que activan dicho sistema.

En general, la flexibilidad transforma la morfología de la interacción social al transformarse los límites de los contextos y espacios en los cuales esa interacción ocurre. Un límite flexible es aquel que

¹ Curso-Taller sobre Flexibilidad y Competencias. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Verano 2012.

permite la fluidez y el intercambio en sus demarcaciones; fluidez e intercambio que no son sino hechos comunicativos, fenómenos de mediación comunicativa.

Por lo tanto: el grado de flexibilidad de un sistema social es igual al grado de comunicabilidad entre los límites de ese sistema y otro u otros sistemas con los que establezca una relación de intercambio. Esta idea vinculante entre flexibilidad y comunicación adquiere gran importancia para ubicar la(s) competencia(s) en el contexto universitario.

2. COMPETENCIA(S): DOS HISTORIAS, DOS PARADIGMAS

No basta con reconocer en la globalización y la flexibilidad el contexto de la(s) competencia(s). Consideramos pertinente ir a buscar el origen de este concepto.

La(s) competencia(s) tiene(n) dos historias reconocibles. La primera viene de las ciencias sociales en el siglo XX (Martín-Barbero, 2003; Díaz-Villa et al., 2006; Martínez-Rider, 2010), donde se suscita una convergencia entre las perspectivas epistemológicas de Chomsky, Piaget y Lévi Strauss. Ellos “insinuaron una base biológica, una facilidad innata, como el substratum, la forma interior, la estructura subyacente o conocimiento tácito de la diversidad de acontecimientos y procesos creativos lingüísticos, psicológicos y culturales” (Díaz-Villa et al., 2006, p.63).

En ese concepto de estructura subyacente, de base originaria de la creatividad humana, parece estar la semilla del concepto sobre el que indagamos, el de la competencia. Así lo piensan algunos – no la mayoría – de los que han teorizado con mayor profundidad y densidad epistemológica el tema de la(s) competencia(s). Jesús Martín-Barbero (2003) sostiene que la competencia es un concepto-dispositivo que emerge del campo de la lingüística y de la teoría de la comunicación.

La otra historia de la(s) competencia(s) tiene lugar ya no en la ciencia sino en el mundo empresarial. A principios del siglo pasado, en los Estados Unidos de Norteamérica, la industria y la empresa privadas pensaron – y decidieron – que la Universidad debería, como uno de sus objetivos básicos, capacitar laboralmente a los estudiantes-futuros trabajadores. Esa capacitación habría de basarse en las expectativas que industriales y empresarios tenían sobre sus trabajadores, expectativas que tomaron la forma de conocimientos y destrezas para desempeñar con eficacia y eficiencia las tareas asignadas dentro del ámbito productivo. Tales saberes-desempeños tenían ya el rostro de competencias. Nacían las prácticas de trabajo para acercar al alumno al mundo laboral real, y con ellas, el vínculo estratégico entre empresa y universidad (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008).

Martín-Barbero puntualiza que “la aparición en la academia de las competencias se produjo – y no por casualidad – al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas (2003). Desde entonces, según el mismo Martín-Barbero, la idea de competencia vincula las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, es decir, de ganarle a los demás competidores en la lucha por la capacidad de generar rentabilidad (2003).

Así pues, las dos historias, los dos orígenes de la(s) competencia(s) demarcan sus territorios. Siguiendo con las reflexiones de Jesús Martín-Barbero (2003), éste reconoce dos acepciones de

competencia. Una en clave comunicacional asociada a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por ende, a la de creatividad. Otra acepción en clave de reingeniería empresarial asociada a las destrezas que producen rentabilidad y competitividad. La tensión entre estas dos versiones ha tenido el siguiente desenlace: la creatividad social (competencia narrativa) ha sucumbido a la lucha empresarial por la conquista de la rentabilidad (competencia productiva).

En esta reconstrucción reflexiva del concepto-noción de competencia(s), encontramos un paradigma clásico y otro que podríamos denominar alternativo respecto a la forma de asumir y orientar el enfoque de competencias. Para la corriente clásica, escribe Díaz-Villa (2007), la noción de competencia está asociada a la idea de un rendimiento terminal; se trata de una especie de “competencia sin sujeto”, en la que deben ubicarse los sujetos si es que aspiran a ser competitivos en el mercado laboral. El paradigma alternativo concibe la competencia como un principio generativo que se estructura en tanto producto histórico del desarrollo de individuos y grupos (principio estructurado) y que es intrínseca a y se activa (principio estructurante) en la interacción social. De este modo, la competencia se activa en los distintos desempeños (producciones y contextos) que tienen lugar en la interacción social. Los desempeños, entonces, son prácticas fundamentales para el desarrollo de la competencia.

Hasta ahora hemos venido utilizando una terminología en singular y en plural para referirnos a la(s) competencia(s). La diferencia entre una y otra no es simplemente terminológica ni morfológica, “es una diferencia semántica y semiótica (...) ambas nociones se ubican en lugares diferentes (...) la diferencia de lugares es lo que permite establecer la diferencia de los sentidos” (Díaz-Villa, 2007, p.16).

El autor resume que cuando hablamos de competencia, en singular, estamos conceptualizándola desde un sentido de universalidad, es decir, la competencia como un principio o un saber tácito; mientras que al utilizar la forma plural competencias, se alude a comportamientos o realizaciones estandarizadas, a desempeños genéricos.

Martín-Barbero propone, para recuperar el concepto de competencia en su sentido cognitivo, asociarlo al concepto de hábitus², de Pierre Bourdieu, definido como “un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas” (citado por Martín-Barbero, 2003). Así concebido el habitus, éste – continúa Martín-Barbero – se convierte se convierte en una competencia cultural. Y entonces la competencia tiene que ver, sobre todo y fundamentalmente, con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas: la forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos, dice Bourdieu.

² “Para Bourdieu el hábitus es una estructura estructurada y estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas. Son sistemas de esquemas generadores de prácticas y representaciones de la realidad” (Gimeno, Feito, Perrenoud y Linuesa, 2012, p. 33).

Esta aproximación de Jesús Martín-Barbero a la competencia en su relación con el hábitus, tiene un gran valor heurístico para nuestro objeto de estudio: el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende de su modo de adquisición. Y la competencia se adquiere en la relación o relaciones producidas durante la experiencia de aprendizaje. En síntesis, el modo de relacionarnos con los objetos de aprendizaje definirá el tipo de saber (competencia) que seamos capaces de adquirir, pero a la vez, ese saber ya instalado explicará en gran medida nuestras futuras relaciones con los objetos de conocimiento. Vamos en busca de la competencia, a través de la relación que la explica, de esa relación que entraña mediaciones cognitivas, sociales y comunicativas.

La competencia que nos interesa como maestros tiene que ver con la competencia cultural ligada al capital simbólico (...) Ese capital cultural-simbólico es el que emerge de la trayectoria de vida, el que al ir configurando el hábitus (...) va a posibilitar o a obstaculizar la creatividad, la capacidad e innovación del sujeto. (Martín-Barbero, 2003)

3. COMPETENCIA(S) Y COMUNICACIÓN

Procedamos a ensayar, direccionados por la producción teórica de Mario Díaz Villa, el vínculo epistémico entre *competencias* y *comunicación*. Es mediante la objetivación de las prácticas comunicativas, de los saberes y las *competencias*, que se posiciona al sujeto en los contextos posibles de interacción social en los que se actúan y desarrollan esas *competencias*, dice Díaz Villa. Agrega que “tanto saberes y capacidades implican prácticas comunicativas y estructuras y patrones de interacción que regulan los procesos comunicativos de los sujetos en diferentes contextos” (Díaz-Villa, 2007, pp.1-2). El objetivo es, entonces, articular el *saber qué* y el *saber cómo* mediante un desarrollo integral de capacidades y formas de comunicación y acción. Inferimos, por ello, que la *competencia comunicativa* es la que debe *reconstruir* (integrar) las tradicionales dimensiones del *saber qué* y el *saber cómo* a partir de un inédito *saber para qué* y su correspondiente *poder ser*; este último constructo, en su doble valor: potestativo y desiderativo.

Es a partir de este punto de vista que es posible formular una vía alternativa para que el desarrollo de la capacidad o *competencia* de los futuros profesionales tenga efectivamente una articulación de los diferentes saberes y prácticas con sus usos en los contextos más críticos que nos plantean las diferentes realidades latinoamericanas. (Díaz-Villa, 2007, p.3)

Nuestro argumento, ahora, es que *la competencia comunicativa representa la capacidad mediadora para integrar el saber qué y el saber cómo en una competencia integral*. Díaz-Villa (2007) señala que “el desarrollo de *competencias* (saberes, prácticas, comunicación) tiene una relación directa con las formas de interacción que se activan en los diferentes contextos de aprendizaje” (p.4). Esas formas de interacción – repetimos – por su sustrato simbólico, son formas comunicativas, lo que nos reafirma la posibilidad de problematizar la *comunicación como competencia*. Si el *desarrollar competencias* se relaciona directamente con las formas de interacción activadas en los contextos de aprendizaje, insistimos en que la comunicación, o más exactamente, la *mediación* que la comunicación activa, es una *competencia*, y a la vez, es el elemento clave para el desarrollo de las *competencias*. A esto le llamamos: *la doble valencia de la comunicación en la adquisición y desarrollo de competencias*.

Afirma también Mario Díaz Villa que el desarrollo de *competencias* y las formas de interacción que suponen, afectan: la organización del conocimiento, las relaciones sociales (prácticas pedagógicas) y las posiciones y disposiciones de los aprendices. Y estos tres ámbitos de afectación, inciden directamente, por su parte, en: las prácticas y los contextos de formación, así como en la organización y estructura de los *discursos pedagógicos* (como sería el caso del *currículum universitario*).

Díaz-Villa et al. (2006) dice que la orientación del conocimiento desde las *competencias* cambia si hablamos de formación **por competencias** o de formación **en competencias**. En el primer caso, el *por* denota el medio para ejecutar una acción (por medio de *competencias*). En el segundo caso, el *en* nos conduce a la idea de un conjunto de *competencias* a ser aprendidas. Bajo ambas acepciones, el *saber* queda divorciado del *sujeto*. Esto, sigue Díaz Villa, crea dos *mercados* independientes: el del *saber* (de las *competencias*) y el de quienes conocen (de quienes desean adquirirlas). “Estos dos mercados no son equivalentes. Ellos están desigualmente distribuidos, envidiosamente estratificados” (Bernstein, citado por Díaz-Villa et al., 2006, p.62). Lo procedente, hecha esta puntualización, sería no referirse a currículos *basados en competencias* o a currículos *diseñados por competencias*, sino en todo caso, a un *currículum que integra el desarrollo de competencias* (UASLP, 2007). Valdría, pues, en vez de aludir a una *formación por o en competencias*, hablar del *Desarrollo de Competencias* a partir de la *Formación* como fundamento, sustrato y base de dicho desarrollo.

4. ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO CONCEPTUAL DE *TEORÍAS FUERTES* EN TORNO A LA *COMPETENCIA*

(Díaz-Villa et al., 2006; Nieto-Caraveo & Díaz-Villa, 2007; UASLP, 2007; Escuela de Ciencias de la Comunicación ECC, 2007; Dávila, 2011; Curso-Taller sobre Flexibilidad y Competencias, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2012)

- El término *competencia* puede abordarse desde dos denominaciones: 1. Como concepto (aproximación científica) y 2. Como noción (aproximación histórica).
- La *competencia* se estructura como un producto histórico del desarrollo de individuos y grupos (principio estructurado) y que es intrínseca a y se activa (principio estructurante) en la interacción social. De este modo, la *competencia* se activa en los distintos desempeños (producciones y contextos) que tienen lugar en la interacción social. Los desempeños, entonces, son prácticas fundamentales para el desarrollo de la *competencia*.
- *Competencia* es la configuración que adquiere la intervención de un sujeto en un tiempo-espacio (contexto) determinado para actuar frente a sujetos ↔ objetos específicos.
- La *competencia* está vinculada a la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos de conocimiento y/o de aprendizaje.
- La *interacción social* es el presupuesto clave para desentrañar la naturaleza y el sentido de la *competencia*. A mayor desarrollo de la interacción, mayor desarrollo de la *competencia*.
- La base social de la *competencia* es la estructura de la interacción social.
- La *competencia*, como sistema de reglas, una vez internalizada, se vuelve tácita, invisible... podemos inferirla, evaluarla, únicamente a través de un proceso de análisis de los desempeños. Lo que se mide es el grado de desarrollo de una *competencia*.
- La *competencia*, entonces, desde una visión semiótica, posee tres componentes básicos: un *saber qué* (su carácter semántico), un *saber cómo* (su carácter modal) y un *ser capaz de/poder hacer* (su carácter potestativo).
- Por lo anterior, la *competencia* sería un *querer y/o poder y/o saber-hacer* del sujeto que presupone su *hacer*.
- Así, existe un saber proposicional relacionado con un *saber qué* y un saber procedimental (*saber cómo se hace*). El saber procedimental entra en la composición de la competencia modal, que equivale al *saber-hacer*.
- La *competencia* podría denominarse (resemantizarse) como *Capital Académico*.
- El desafío de los profesores, ante el modelo de *competencias*, es contribuir a la *democratización de la educación* logrando: el crecimiento intelectual de los alumnos (acceso a los

medios de comprensión); el crecimiento social de los alumnos (acceso a los medios de interacción); y el crecimiento político de los alumnos (acceso a los medios de decisión).

- Evolución histórica de la *competencia* docente: S. XIX → Transmitir al alumno contenidos... S. XX → Propiciar que el alumno aprenda... S. XXI → **Lograr que el alumno logre.**

Más allá del sentido meramente práctico-instrumental que pudiera adoptar el modelo de *competencias*, se pretende acentuar la importancia esencial concedida al desarrollo de una nueva racionalidad hermenéutica. Ésta, pivotando sobre los valores supra-ordinales de la pluralidad, la complementariedad auto-comprensiva de los puntos de vista, y el respeto horizontal de las diferencias, debe contrarrestar los efectos más des-responsabilizadores del ejercicio de una racionalidad meramente instrumental, sujeta a los imperativos des-humanizadores de la técnica como principio y fin social.

CONCLUSIONES: LA COMUNICACIÓN COMO NÚCLEO ORGANIZADOR SISTÉMICO DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN LA NATURALEZA HUMANA

Es a partir de esta postura que hemos elaborado un cuadro con una propuesta metodológica para la confección de un programa curricular orientado al desarrollo de la competencia comunicativa. El cuadro despliega, paradigmáticamente:

- En la primera columna, aquellos objetos de los cuales habría de ocuparse el programa de enseñanza-aprendizaje, problematizando la comunicación desde una perspectiva sistémica, es decir, en su sentido de núcleo organizador.
- A continuación (segunda columna) se presentan las disciplinas científicas concomitantes al fenómeno comunicativo que pueden dar cuenta de los objetos descritos (Galindo, 2008; Piñuel y Lozano, 2006).
- En la tercera columna, las competencias que sería deseable que el estudiante adquiriese; las competencias están dadas, por supuesto, en clave comunicativa (Piñuel y Lozano, 2006).
- Continúan (cuarta columna) los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que el sujeto del aprendizaje aprehenderá en la praxis y con la mediación de la teoría de la comunicación.³
- Finalmente, en la última columna situamos la experiencia (praxis) de aprendizaje en contextos específicos de acción y ejecución por parte del sujeto/observador.

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

³ Los saberes descritos se configuran desde el discurso del pensamiento complejo, sobre la base de las tesis de Edgar Morin.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

Dávila, S. (Marzo, 2011). *Diseño curricular por competencias profesionales. La experiencia de la UASLP*. Recuperado de

http://pafp.anuies.mx/public/pdf/presentaciones/1-Disenio_curricular_UASLP.pdf

Díaz-Villa, M. et al. (2006). "Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia". Cap. II del libro *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*. Colombia: ICES, Universidad de San Buena Ventura, 327 p. (pp. 45-89).

Díaz-Villa, M. (2007). *Flexibilidad en la educación superior. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad* (Segmento: *Formación y competencias: tensiones conceptuales*). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (ECC/UASLP) (2007). *Proyecto Integral de Cambio Curricular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México: UASLP.

Galindo, J. (Coord.). (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. India: McGraw-Hill.

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

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

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de

<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>

Nieto-Caraveo, L. M. & Díaz-Villa, M. (Marzo, 2007). Diseño curricular y competencia profesional. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de



- la Educación Agronómica: *Hacia la evaluación de la calidad en la educación agrícola superior en México*. Organización: COMEAA/UASLP. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Piñuel, J. L. & Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. España: Paidós.
- Schmal, R. & Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16 (1), 147-158.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (2007). *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares y Planes de Gestión de la Nueva Oferta Educativa autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).