
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS
PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL EN MÉXICO Y
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CHILE**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

MARÍA DEL MAR MARTÍNEZ GALEANA

ASESOR:

PROF. SAMUEL UBALDO PÉREZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2017

Agradecimientos

Primeramente, a **Dios Padre**, quien en su infinita misericordia me ha permitido vivir hasta el día de hoy y me ha guardado como a una oveja de su prado; a **Jesucristo**, mi salvador, quien me ha permitido reconocerle en mis caminos; y al **Espíritu Santo** que me ha guiado en cada aspecto de mi vida.

A mis **padres** quienes han sido mi más grande apoyo durante toda mi vida, los amo.

A mi papá **Germán** pues ha sido un ejemplo de amor incondicional, protección, disciplina y perseverancia, enseñanzas que atesoraré por el resto de mis días.

A mi mamá **Alicia**, pues me ha amado entregadamente desde antes de nacer, quien me ha guiado en los caminos del Señor, y me ha sido de ejemplo de fortaleza y humildad.

A mis hermanos **Valentina** y **Emilio Germán**, quienes han sido una de las mayores alegrías que me ha permitido Dios tener, atesoraré siempre la sinceridad de mi hermanita y la compasión de mi hermanito.

A mi prometido **Cristián**, quien con su amor y perseverancia ha sido un gran apoyo en todos los sentidos, ya que con su constante ánimo en los momentos buenos y malos fue posible culminar este trabajo.

A mis **profesores** a lo largo de la carrera, quienes han sido de ejemplo y de inspiración en todo momento, por empujarme a dar lo mejor de mí.

Al **Profesor Samuel** por su paciencia, guía y ánimo en la elaboración de mi tesis.

A mis **abuelos**, mi **familia** y **amigos** por preocuparse por mí, animarme y apoyarme en todo lo que hago.

“Y todo lo que hagáis, hacedlo de corazón, como para el Señor” Colosenses 3:23

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I.MARCO CONTEXTUAL | 8 |
| 1.1 Neoliberalismo..... | 8 |
| 1.1.2 Neoliberalismo en México y Chile..... | 13 |
| 1.2 La Globalización y sus implicaciones en la educación..... | 17 |
| 1.3 Política Educativa Internacional..... | 22 |
| 1.4 Política Pública..... | 25 |
| 1.4.1 Política Educativa en México..... | 25 |
| 1.4.2 Política Educativa en Chile..... | 30 |
| II.ENFOQUE POR COMPETENCIAS | 36 |
| 2.1 Origen de las competencias..... | 36 |
| 2.2 Competencias en Educación..... | 38 |
| 2.2.1 Conceptualización y concepción de las competencias en el ámbito educativo..... | 42 |
| 2.2.2 Clasificación de las competencias en la educación..... | 46 |
| 2.2.3 Características y funciones de las competencias en la educación..... | 48 |
| 2.2.4 Principios psicopedagógicos del Enfoque Basado en Competencias..... | 51 |
| 2.3 Competencia Comunicativa..... | 53 |
| 2.3.1 Orígenes de la competencia comunicativa..... | 53 |
| 2.3.2 Conceptualización de la competencia comunicativa..... | 55 |
| 2.3.3 Componentes de una competencia comunicativa..... | 56 |
| 2.4 Contextualización de las competencias en los Sistemas Escolares..... | 59 |
| 2.4.1 Origen y desarrollo de las competencias en México..... | 59 |
| 2.4.2 Origen y desarrollo de las competencias en Chile..... | 64 |
| III. METODOLOGÍA | 69 |
| 3.1 Enfoque de Investigación cualitativa..... | 69 |
| 3.2 Educación Comparada..... | 71 |
| 3.3 Propuesta para el Análisis Curricular..... | 73 |
| 3.4 Propuesta para el análisis de la competencia comunicativa..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| IV. ANÁLISIS CURRICULAR | 87 |
| 4.1 Estructura de los Sistemas Escolares..... | 88 |
| 4.1.1 Administración y Gestión de los Sistemas Escolares | 89 |
| 4.2 Principios Educativos..... | 90 |
| 4.3 Nivel educativo: Educación Básica | 91 |
| 4.3 Plan de estudios o Marco curricular de la Educación Básica | 93 |
| 4.3.1 Perfil de Egreso de la Educación Básica..... | 94 |
| 4.3.2 Principios Pedagógicos | 97 |
| 4.3.3 Enfoque por competencias..... | 98 |
| 4.3.4 Campos formativos de la Educación Básica..... | 104 |
| 4.4 Programa de Estudios | 109 |
| 4.4.1 Propósitos de las Asignaturas..... | 109 |
| 4.4.2 Concepción de la asignatura según el Programa de Estudios..... | 111 |
| 4.4.3 Análisis de la competencia comunicativa en el Programa de Estudios..... | 113 |
| V.CONSIDERACIONES FINALES | 125 |
| Referencias | 134 |

INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta un análisis curricular de las competencias comunicativas expresadas en los programas de Español en México y Lenguaje y Comunicación en Chile para encontrar similitudes y diferencias en las propuestas en los últimos grados de educación básica correspondiente a cada sistema escolar, interpretando y analizando los documentos pertinentes para contextualizar cada sistema escolar.

Además, en el proceso de análisis se pretende detectar si existe coherencia y congruencia en los planteamientos en los documentos curriculares a partir de la reflexión de los recursos curriculares encontrados en los sitios oficiales de la Secretaría de Educación Pública y el Ministerio de Educación en Chile, así como también en las declaraciones internacionales, acuerdos y leyes, los cuales se considerarán como medio para la contextualización del estudio.

En la actualidad, los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Banco Mundial (BM), interesados en temas de relevancia social buscan retomar la situación actual de la sociedad, a lo cual, Coraggio (1995, en Maldonado 2000), considera que nos encontramos inmersos en la era industrial y en una revolución tecnológica, que son características de la globalización.

El modelo económico que rige en la mayoría de los países y promovido por los principales organismos internacionales es el neoliberalismo, el cual además de involucrarse en la economía, ha incursionado en la educación, declarando la necesidad de tener presente la situación desfavorable de los sistemas escolares, y propone el mejoramiento de la sistemas escolares a través de la apertura de la propiedad privada en materia de educación, la búsqueda del aprendizaje por competencias, donde el sujeto pueda demostrar capacidades observables para que responda a las demandas del mercado.

A partir del inevitable escenario de la inserción en una época con nuevos retos de diversa índole, se concibe la necesidad del desarrollo humano en todas sus potencialidades para que los individuos sean capaces de responder al contexto de manera oportuna. De manera que las necesidades educativas fueron expresadas por los organismos internacionales en políticas educativas, las cuales fueron retomadas por diversos sistemas escolares.

Las afirmaciones que los organismos internacionales definen en torno a la educación, en diversos países de América Latina y El Caribe, que están adscritos y se consideran miembros de los organismos internacionales, retoman sus planteamientos con respecto a la mejora de la calidad de la educación, por lo cual se determinó emplear políticas educativas nacionales con el enfoque basado en competencias, que busca la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver cuestiones surgidas en la vida cotidiana, las cuales pueden ser o no anticipadas, y que se considera el más adecuado para atender las demandas actuales.

No obstante, se debe considerar también que en un informe realizado y publicado en el 2012 por la UNESCO (2012) declara que uno de cada doce jóvenes de América Latina y el Caribe no había culminado la enseñanza primaria y carecían de competencias para encontrar trabajo, por tanto, la implementación del enfoque por competencias ha causado controversia y cuestionamiento. Tal cuestión nos lleva a considerar la necesidad de realizar estudios con respecto al tema, de manera que a partir de la reflexión se pueda dar interpretación de esta propuesta para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que buscó ser un sustituto del enfoque educativo tradicionalista.

La implementación de este enfoque educativo se notó en los currículos de diversos países latinoamericanos y caribeños, como es el caso de México y Chile, que en la actualidad se podrían identificar como espacios que han mejorado la situación de la educación, ya que son regiones posicionadas; según la UNESCO (2015) en el Tercer

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), donde participaron 15 países evaluando a los alumnos de tercero y sexto año de educación básica en diversas áreas o disciplinas; México, Chile y Costa Rica son “los países que consistentemente se encuentran por encima del promedio regional, en todas las pruebas y grados evaluados”.

No obstante, estadísticas como las recién citadas son muchas veces discutidas debido al contraste con la realidad educativa, por ello se estima considerar realizar estudios por parte de los especialistas en educación que den cuenta a través de niveles de reflexión de la coherencia en todos y a través de todos los niveles de concreción curricular, que en efecto, un medio podría ser a través de estudios comparativos, ya que a consideración de Ruiz (2010:23), la comparación, tiene una doble intención dentro de la investigación educativa, ya sea la interpretación de los fenómenos educativos como objetos de estudio o colaborar en la solución de problemas educativos, de manera que se contribuya a la comprensión de temas pedagógicos, y que además aportarán al campo del currículo a través del análisis curricular, campo de estudio que en la actualidad se encuentra constituyéndose. Según Posner (2005:24) es necesario abordar a través del análisis de los currículos, ya que darán sentido a las suposiciones que realizan los que instauran las políticas educativas.

Es preciso mencionar que en la revisión de las investigaciones tocantes a los temas que se desarrollarán en la investigación, se declara que, entre las necesidades que se expresan en la política internacional, además de la relevancia que se le otorga al desarrollo de habilidades matemáticas, encontramos el notable énfasis que se le otorga al desarrollo de aspectos como la comprensión lectora, la comunicación y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, aspectos que se estiman como fundamentos para el desarrollo integral del ser humano, y que se abordan en asignaturas relacionadas a la lengua materna como el Español.

Los planes y programas de estudio establecen distintos tipos de competencias, y en el caso de las asignaturas relacionadas a la lengua materna, tienen como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa, que se puede definir como “una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística” (Pilleux, 2011). En ello reside la importancia de estudiar tal competencia, la cual no únicamente busca que los alumnos se puedan expresar de manera oral o escrita, sino que desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes para aplicarlas a la resolución de problemas que se presentan en la vida cotidiana.

Las competencias comunicativas hacen referencia a una interacción con el otro y el conocimiento del mismo, por lo tanto, se podría hablar que además del aprender a leer, escribir y hablar de manera adecuada, ésta dirige a las y los hombres a interactuar con su entorno, comprenderlo y así poder cooperar con los demás integrando todas las competencias adquiridas durante sus procesos educativos para poder relacionarlos y utilizarlos en diversas circunstancias, de manera que podría abarcar todos los ámbitos en los que se desarrolla un sujeto.

A pesar de todos los planteamientos que se realizan alrededor de las competencias, en la actualidad, se encuentra presente a través de los años el cuestionamiento a este enfoque y la pertinencia que tiene en los sistemas escolares, por ello esta investigación buscará dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué niveles de congruencia y coherencia existen entre los planteamientos realizados con relación a la competencia comunicativa descrita en los vigentes programas de estudio de Español en México y Lenguaje Comunicación en Chile?, además de responder ¿qué semejanzas y diferencias existen entre ambos currículos que nos lleven a comprender y profundizar en el conocimiento de los sistemas escolares?

Para ello se retomarán recursos curriculares encontrados en los sitios oficiales de la Secretaría de Educación Pública y el Ministerio de Educación en Chile, como son los planes de estudio, las bases curriculares, marcos curriculares y los programas de

estudio. Además, se revisarán las declaraciones internacionales, acuerdos, decretos, informes y leyes constitucionales, los cuales se considerarán como medio para la contextualización del estudio.

Esto debido a que los documentos curriculares que serán considerados en el primer nivel de concreción curricular como recursos de consulta para los sujetos involucrados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, los docentes y directivos escolares, por lo tanto, se considera relevante el análisis de los medios que les guían para el logro de las finalidades educativas.

Los planes y programas de estudio, al ser una herramienta que el docente utiliza para la puesta en marcha en la práctica educativa, es necesario que los planteamientos, orientados a enriquecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de sus alumnos sean coherentes, adecuados y pertinentes. Es por ello que se buscará analizar la propuesta curricular de ambos planes y programas de estudio, en un primer momento, a través de una serie de preguntas acerca de las finalidades educativas y las competencias, para que de esa manera sea posible obtener una perspectiva más acertada en el momento de realizar el análisis específico de cada una de las competencias comunicativas que estipulan los programas de estudio.

Para alcanzar los propósitos de esta investigación, en el primer capítulo se desarrollarán los temas relacionados a la contextualización del estudio, se indicará la historicidad del neoliberalismo, sus principales afirmaciones y representantes, después se tratará de presentar un panorama general con respecto a su definición, y sus repercusiones en aspectos sociales como la educación, la elaboración de políticas educativas que responden a la ideología neoliberal, y en conjunto, con la globalización logran situarse en las políticas educativas nacionales. Para particularizar el contexto de la investigación se mencionará el origen, desarrollo, planteamiento y consecuencias que ha acarreado el neoliberalismo y sus políticas educativas en México y Chile.

En el segundo capítulo, se menciona todo lo relacionado a las competencias, desde su instauración en el ámbito educativo, abarcando su desarrollo histórico, conceptualización, clasificación y características, de manera que aporte un panorama amplio en torno a este enfoque, además como fuente para el análisis de los planes y programas de estudio se enunciarán, desde la teoría, los principios pedagógicos que sostienen la utilización de las competencias desde la educación escolarizada. Posteriormente, como fuente teórica para el análisis de la competencia comunicativa, se abordará su proceso histórico desde sus orígenes, los componentes y la conceptualización que ha alcanzado esta competencia.

En el tercer capítulo se hace referencia a la metodología que se utilizó a lo largo de la investigación, fundamentando la razón por la cual el estudio se adscribe en un primer momento a la metodología cualitativa, dando a conocer los planteamientos teóricos con respecto a este tipo de investigación, sus características y de manera sintética, el proceso para llevarla a cabo. Como parte de la metodología, se da a conocer el campo de la pedagogía comparada y se declara la necesidad y pertinencia del uso de algunos planteamientos de esta disciplina, que si bien, es poco abordada dentro de las investigaciones educativas, de manera que se enuncia cómo se origina, qué es la comparación, para qué funciona y la metodología que ocupa.

Dentro del tercer capítulo también se declara el uso de la propuesta de análisis curricular de Posner como parte de la metodología, ya que permite a través de una serie de preguntas, el desglose del currículo en partes para realizar un análisis más detallado. Además, se agrega de manera breve la problemática alrededor del campo del currículo con fin de tomar postura. Por último, se detalla las limitaciones de la propuesta de Posner en torno al análisis propio de la competencia comunicativa, y por tanto se retoma la propuesta de análisis de las competencias de Zabala para enfocar el análisis a su principal variable que es la competencia comunicativa.

El cuarto capítulo es propiamente el análisis del currículo formal, desde la estructura de los sistemas escolares, los principios fundamentales de la educación en ambos países como la finalidad y concepción de la educación; se abordan también los elementos del plan de estudios de educación básica como el perfil de egreso, los principios pedagógicos, el enfoque basado en competencias, los campos formativos, la distribución del tiempo escolar; y de los programas de estudio se retomaron los propósitos y concepción de las asignaturas, y como última parte, se realiza el análisis de cada una de las competencias comunicativas que se enuncian.

En el quinto y último capítulo se pretenden plasmar las reflexiones y consideraciones que surgieron a partir de todo el proceso de análisis curricular, así como también establecer las relaciones y discrepancias que se encontraron al realizar la comparación de los planteamientos de cada sistema escolar. Además, se enuncian las problemáticas que se enfrentaron a lo largo de la investigación y como parte final se proporcionaron recomendaciones a partir de la determinación de las ventajas y desventajas detectadas a través de la interpretación de los resultados del análisis curricular.

I. Marco Contextual

1.1 Neoliberalismo

Inicialmente, para contextualizar el presente estudio se precisa aclarar que históricamente, el neoliberalismo, considerado como un modelo económico preponderante e influyente en la época actual. Según Aguilar (2006:9) surge en los años setenta y se identifica específicamente en el fin de la etapa del crecimiento económico que se reconoció en los años posteriores a la segunda guerra mundial, en donde se produjo un desequilibrio originado principalmente por el declive de la producción y por el alza en los precios del petróleo en los años 1973 y 1979.

Asimismo, Aguilar (2006) reconoce que en esta época existió una crisis con respecto a la teoría que había orientado a la política económica durante los años sucesivos a la posguerra, la teoría era denominada keynesiana y predominaba en casi todos los países capitalistas, principalmente en los más desarrollados económicamente. Esta teoría fue establecida por el economista inglés John Maynard Keynes quien consideraba al sector privado como poco idóneo para garantizar la estabilidad de la economía, por tanto, tendría la capacidad de evitar las crisis como las enfrentadas en los años de 1929 y 1933. Debido a ello, Keynes creía en la necesidad de la intervención del Estado en la economía para manifestar el equilibrio en el uso de todos los recursos.

Ramos (2002:124) indica que históricamente existió un proceso de declinación de los objetivos que se planteaban en la teoría keynesiana para mantener el control de la crisis económica teniendo al Estado como mediador, sin embargo, había un avance de las planificaciones que tenía el socialismo hacia la inclusión de los trabajadores en la toma de decisiones con respecto a la economía de la nación; situación que produjo, en ese momento, una barrera para el intento de implementación del neoliberalismo como el modelo predominante, ya que estimaba ajustar en un sólo sentido los procesos de producción. En ese momento el Estado se convirtió en el principal enemigo de los representantes del poder económico y político de la época.

No obstante, Aguilar (2006) menciona que la teoría keynesiana, para los años setenta se debilitó debido a que, a pesar de la intervención del Estado en la economía, no logró evitar las nuevas crisis. Provocando así el avance y establecimiento del modelo neoliberal en naciones como Estados Unidos e Inglaterra en donde este modelo inició y continuó su expansión a otras naciones en los años posteriores.

Aguilar (2006), coincide en que el proyecto socialista emergente en los años setenta buscaba que el Estado fuese quien tomara las decisiones con respecto a la economía de las naciones, y que además diera apertura a la clase trabajadora en el control de la misma. No obstante, los planteamientos que representaban la corriente de pensamiento neoliberal, como Milton Friedman, Friedrich Hayek y la Escuela de Chicago, proponían retomar las propuestas proclamadas en los inicios del capitalismo por el liberalismo, el cual anunciaba la libertad individual en todos los sentidos: libertad de empresa, de comercio y de derecho a la propiedad privada para contrarrestar las intenciones del socialismo. Quienes querían dar paso al neoliberalismo afirmaban que el Estado no era la solución a los problemas económicos, sino más bien era el causante de dificultades, y así justificaban la resistencia a la ideología socialista.

Se puede concebir, por tanto, como menciona Ramos (2002) que el neoliberalismo es originado a partir del desequilibrio socio-político que se dio durante los años posteriores a la segunda guerra mundial, así como también del sometimiento histórico de la clase obrera en los años setenta y ochenta, y además buscaba promover una forma de inserción de las naciones, las comunidades, los individuos en el mundo globalizado y establecer una manera específica de regulación mundial a este fenómeno.

El neoliberalismo es entendido -a consideración de Ramos (2002:100)-, como el proyecto estratégico donde existe una adaptación, de las burocracias políticas o la élite gubernamental de las grandes potencias y el capital monopólico en el contexto de la globalización.

Gilly (1996) [en Ramos 2002:100] concibe al neoliberalismo como una forma discursiva del proyecto de una clase dominante que se revela en la práctica a través de la reestructuración del capital y del Estado; es por ello que Ramos (2002) lo define como un sistema estratégico de alcance que tiene como propósito primordial situar a las potencias con poder económico y político en una posición de fuerza incuestionable en el siglo XXI. Por su parte, Aguilar (2006:10) concibe que la finalidad del neoliberalismo es que la empresa privada vuelva a tomar las riendas de la economía que le habían sido retiradas por el Estado, el cual es considerado por los liberales como perturbador del orden natural de las leyes de mercado.

Las proposiciones neoliberales se concretaron, en consideración de Ramos (2002:126), como un ataque estratégico al capital monopólico en los años ochenta, donde este proyecto ejerció su poder político y económico desde las grandes compañías, las instancias de coordinación, los organismos internacionales y los gobiernos de las principales potencias, así como también en las demás naciones; es decir, en los países desarrollados y no desarrollados. Tal es el caso de Estados Unidos, donde Ronald Reagan y Margaret Thatcher, fueron los primeros en dismantelar el Estado Social y se afiliaron a las políticas públicas de acuerdo con las concepciones económicas neoclásicas, que declaraban -según Aguilar (2006:11)-, que la economía se desarrollaba mediante un constante conflicto entre las fuerzas sociales.

Además, Ramos (2002:103), especifica que el empoderamiento de los principales grupos de poder en el mundo se produjo de manera consciente e intencionado, utilizando herramientas estratégicas del grupo denominado como G-7 o Grupo de los Siete.¹ Es relevante mencionar que este conjunto de potencias mundiales, a consideración de Ramos, se presenta como un grupo en donde las decisiones se toman de manera horizontal y además es independiente; este se da a conocer entre

¹ Este grupo se concibe como grupo no formal de países, los cuales tienen peso político, económico y militar y es considerado como el más importante a nivel mundial. Los países que lo conforman son Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido, éstos son correspondientes a las siete potencias actuales, así como también sus niveles subordinados.

las naciones a través de las organizaciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, en ocasiones, la Organización para las Naciones Unidas (ONU).

Habría que especificar que, las características principales y propuestas, por parte de los neoliberales, para dar estabilidad económica como menciona Aguilar (2006:11) fue la privatización y la liberación de la economía, de manera que el Estado no determinara los precios del mercado, sino que se rigiera por la ley de la oferta y la demanda; y para ello, proponían desaparecer programas de seguridad social, de construcción de viviendas por el Estado, las leyes del salario mínimo, la legislación a favor de los sindicatos, los impuestos de importación, los controles de precios y los subsidios, además planteaban el acrecentamiento de las ganancias de los empresarios privados dando la máxima importancia al mercado, de manera que se orientaba a reducir el salario mínimo para el aumento de la oferta de empleos.

Dada la importancia del mercado en el neoliberalismo, siendo un medio para lograr la estabilidad de los precios de las mercancías, comienzan los procesos de mercantilización, los cuales se definen según Ordorika (2002), como un conjunto de políticas con la pretensión de que las relaciones del mercado sean las que determinen la dirección y la existencia del sector público para responder a los ideales neoliberales con respecto al mercado como un regulador más efectivo que el Estado Social.

Estas políticas cargadas de discursos orientados a la mejora de la calidad se han introducido en diferentes ámbitos, uno de ellos es la educación, donde Puiggrós (1996), sostiene que las políticas educativas neoliberales consideran que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y productos de baja calidad. Por su parte, Ordorika (2002) afirma que se considera a las instituciones de carácter público como poco eficientes y, por lo tanto, los recursos de la sociedad son mal gastados.

Los pensamientos de los neoliberales acerca de la intervención del Estado, han desfavorecido a los sistemas escolares, por lo tanto, este pensamiento aunado con la

necesidad de modificaciones en los antiguos sistemas escolares, Puiggrós (1996:2) considera, que dio paso a la concreción de la reforma neoliberal en la educación. Las políticas neoliberales obtuvieron una justificación para sustentar la idea de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, de manera que el pensamiento neoliberal propone que para el avance de la educación, es necesario que se deje en manos de las empresas privadas mediante la implementación de políticas educativas que proponen acciones en función de los intereses de las fuerzas de mercado, por tanto, bajo este pensamiento se puede reconocer la intención de mercantilización en la educación.

Además, relacionando a la educación con el ámbito económico, Puiggrós (1996:2) menciona que según los neoliberales, la inversión económica en la educación pública ha sido ineficiente y las soluciones que propone el Estado no tienden a mejorar la educación, sino a reducir gradualmente la inversión, por tanto, el neoliberalismo proporciona un discurso con un lenguaje técnico y organizacional acompañado de un discurso orientado al mejoramiento de la calidad de la educación como un aspecto indispensable, tales acciones según la autora buscan la descentralización y privatización de los sistemas educativos en el mundo, mediante la imposición de ciertos contenidos y evaluaciones comunes.

En cuanto al neoliberalismo en Latinoamérica, acorde con Guillén (2013:11) éste inicia a desarrollarse a partir de la crisis económica en 1982, lo cual dio fin al modelo de sustitución de importaciones que estaba implementado y condujo hacia el modelo neoliberal; sin embargo, se reconoce el neoliberalismo en América Latina desde los años setenta en los países del cono sur como Chile, Argentina, Uruguay y Brasil, a partir de las dictaduras militares, y se expandió en el momento en que México y otros países declararon la incapacidad de cubrir sus deudas económicas, por ello, se sujetaron a las normas que establecen los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI).

No obstante, Guillén (2013:12) especifica que a pesar de estas medidas no se logró un crecimiento económico, tampoco un control de la inflación, por tanto, se tomaron

nuevas medidas, pero sin dejar de lado las políticas neoliberales, una de estas decisiones fue realizar un consenso realizado en Washington para aplicar programas de estabilización. De acuerdo con Guillén (2013:13) varios países latinoamericanos aplicaron políticas que se habían consensuado en Washington como si fuese un manual diseñado para todos.

Si bien, en las distintas opiniones que pueden surgir a partir de este modelo económico que está involucrado en la política, la economía, y en los aspectos sociales de las naciones, Ramos (2002:104) expresa que el neoliberalismo propone una visión universal que sea idónea para establecer una mínima voluntad común disponible para efectuar un proyecto excluyente, aunque no aparezca como tal; el cual justifica sus acciones a partir de una apreciación torcida e incompleta de la realidad actual, que es una sociedad inmersa en el fenómeno de la globalización. Y en opinión de Guillén (2013:15), el modelo neoliberal provocó la desviación del desarrollo y el crecimiento del subempleo, la informalidad, la migración y la pobreza.

Es posible afirmar, por tanto, que el modelo neoliberal, a partir de su ideología de la no intervención del Estado en los ámbitos sociales de una nación, y debido a que diversos países se encuentran afiliados a los organismos económicos internacionales como búsqueda del desarrollo económico, se han visto en la necesidad de requerir préstamos de tales organismos, lo cual ha manifestado un vínculo entre lo que demandan y las acciones que se realizan en cada país. Es de tal manera que los organismos internacionales hacen presencia orientando a la privatización de la educación ante la presunta ineficiencia de los sistemas educativos e implementando políticas educativas acorde a los intereses de los principales países neoliberales, definiendo desde el tipo de hombre que se quiere formar hasta el modelo educativo, la evaluación y las técnicas que se deben de utilizar en el ámbito educativo.

1.1.2 Neoliberalismo en México y Chile

Con respecto al modelo neoliberal en México, se reconoce según Guillén (2013:13) que específicamente durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari

(1988-994) se instituyó este modelo mediante la ejecución de acciones específicas como: la firma del Tratado de Libre Comercio en América del Norte (TLCAN), y la firma del Plan Brady para disminuir la inflación, lo cual dio como resultado la apertura a un amplio programa de privatizaciones de empresas estatales. En cuanto a los demás países latinoamericanos Guillén (2013) comenta que, en su mayoría, durante los años noventa, se concretaron las bases del modelo neoliberal debido a la aceptación de la aplicación de los programas de estabilización emanados del consenso de Washington.

El neoliberalismo se concebía en México, según García (1992:11), como un cuerpo integral que poseía la capacidad de resolución a la crisis socioeconómica y regulación del crecimiento económico del país a largo plazo; es por ello, que las primeras acciones que se tomaron al incorporarse la ideología neoliberal fue apearse a la concepción de que el Estado no debe intervenir en cuestiones económicas, lo cual dio como resultado que una gran cantidad de empresas se desincorporaran de entidades estatales.

Al tener la intención de adentrarse a la economía mundial, México ha establecido una dependencia con Estados Unidos y en vista de ello, la deuda externa ha aumentado, por tanto, el país se ha visto en la necesidad de recurrir a préstamos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial (BM), y se ha visto en la necesidad de firmar tratados con tales instituciones comprometiéndose a continuar con una política económica neoliberal, y a la vez una subordinación en las orientaciones que promuevan los organismos económicos internacionales (Méndez, 1998: 6).

En el caso de Chile, el cual se considera, según Rojas (2015:12), como el primer país en el que se implementó el programa neoliberal y considerándose como el laboratorio de los experimentos neoliberales, se reconoce que su instauración comenzó de manera distinta, ya que Moulián (en Carrillo 2010) comenta que su inicio se encuentra relacionado con la alianza de los Chicago Boys, [economistas de la Escuela de Chicago (quienes promovían este modelo económico)] y economistas de la Universidad Católica de Chile.

Se menciona, que en el país, según las condiciones políticas que existían en el momento fue necesaria una dictadura, lo que acarrearía una condición fundamental para el desarrollo del neoliberalismo, originando las condiciones políticas que permitieran la flexibilidad en el manejo de la fuerza de trabajo, que no se obtendría con el régimen político socialista de Salvador Allende. Es por ello que García (1992:6) menciona que, este modelo económico neoliberal surge a raíz del golpe de Estado de Pinochet en 1973 que duró 17 años, y como Rojas (2015:12) señala, el país atravesó por brutales procesos de privatización, desregulación financiera, y precarización laboral durante los años ochenta y noventa.

Así como la mayoría de los países, Chile se involucró en acuerdos regionales, que Porta et al. (2012, en Rojas: 288) consideran como una estrategia neoliberal donde se buscaban adquirir bienes, negociaciones y tratados de libre comercio, por ejemplo, el Tratado Transpacífico de Cooperación Económica, entre otros.

El neoliberalismo en Chile fue concebido como un medio para transformar la estructura económica en el país. Moulián (en Carrillo 2010) indica que también significó una modificación jurídica al crear una nueva Constitución Política y una transformación de la sociedad. Cabe mencionar que, en la actualidad para los organismos financieros internacionales, (los cuales indujeron a los países latinoamericanos a la adopción del modelo neoliberal), consideran a Chile como un ejemplo a seguir en América Latina debido a que ha realizado las denominadas reformas estructurales, sin demasiada resistencia.

Si bien, es posible notar ciertas similitudes con respecto al modelo económico predominante en México y en Chile en cuanto a las medidas que se llevaron a cabo para instaurarlo como la firma de tratados, la privatización de empresas y su dependencia con los organismos financieros internacionales. Una cuestión relevante, que es común en diversos países latinoamericanos relacionado con el modelo económico vigente, como indica Piuggrós (1996:6), es la vinculación directa establecida por los organismos orientados a actividades económicas como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) con los programas

educacionales de América Latina, de manera que existe una intervención directa en los Ministerios de Educación o Secretarías de Educación en las áreas privada y pública.

Cabe mencionar, como Piuggrós (1996:7) expresa, que las imposiciones económicas que realizan los organismos internacionales repercuten determinando desde el salario de los docentes, hasta el cambio de estructura de los sistemas y reforma en los contenidos. La implantación del neoliberalismo en la educación latinoamericana como en diversas partes del mundo se basó, -según Piuggrós (1996:6)- en el discurso de las debilidades del sistema educativo tradicional, convenciendo a la sociedad de la necesidad de una modificación de tal sistema educativo.

Además, la autora indica que como recurso, los gobiernos adquirieron técnicos instruidos por los organismos financieros internacionales y formaron equipos de traductores de las políticas educativas recomendadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM); Piuggrós aclara que tales políticas están dirigidas para reducir los gastos de la deuda externa, sin embargo, se considera que tal justificación no aclara los planteamientos para la implementación de los modelos educativos que proponen para el mejoramiento de los sistemas educativos.

El modelo neoliberal como indica Piuggrós (1996:7), claramente está enfocado a la economía, y posiciona a la educación en una relación entre el costo implicado en el ámbito educativo con el beneficio económico que traerá tal costo, y al considerar a la educación de tal manera, altera la definición misma de educación y trastorna lo que se considera como calidad.

Piuggrós menciona que en el discurso neoliberal se utilizan los estándares de calidad educativa muy alejados de la definición tajante de la educación, de manera que el modelo se limita únicamente a realizar un análisis en torno a la relación de la educación con la economía, lo cual se puede notar en los documentos que expresan como un indicador de calidad el número de graduados con empleo o las tasas de

deserción en las instituciones educativas sin tomar en cuenta el conjunto de variables sociales y económicas implicadas en los números que arrojan las estadísticas.

Como repercusión de la influencia del neoliberalismo en la educación en los países latinoamericanos, Puiggrós (1996:7) comenta que en cuanto a la mediación entre el poder económico y los espacios de producción de cultura se ha notado el empobrecimiento cultural y la falta de autonomía de las sociedades civiles y el cuestionamiento de la capacidad de educar por parte de cada nación. Es por ello que el involucramiento en la educación del neoliberalismo da mayor relevancia al mercado, es un tema discutido por diversos especialistas del ámbito educativo.

1.2 La globalización y sus implicaciones en la educación

Se reconoce a la globalización como un concepto muy estudiado por diversos intelectuales, y que Ramos (2002:20) refiere como alusivo al carácter mundial de un fenómeno. Históricamente algunos identifican su origen, según Cruz (1999:33) en una fase posterior al capitalismo, en donde existió un periodo de modernización tecnológica y la mundialización de las economías nacionales, principalmente en el mundo occidental de la época de posguerra. Sin embargo, Martín (2013:8) menciona la inexistencia de un consenso con respecto a la datación de su origen, y declara que se encuentran cuatro posturas distintas que indican el surgimiento de la globalización; una de ellas sostiene que inició en las primeras civilizaciones humanas, en la capacidad de intercambiar bienes e información.

Ravier (2012 en Martín 2013:9) explica que estas teorías se enfocan en el comercio como un impulsor de las interacciones entre los seres humanos. A partir de esta concepción de su origen, este autor declara que la globalización se concebiría como un proceso evolutivo originado por la inclinación natural del ser humano al intercambio y que data desde hace miles de años.

La segunda postura que revela Martín (2013:9) con relación a los inicios de la globalización se sitúa en la primera modernidad europea, aproximadamente entre los

años 1400 a 1500 d.C., en donde se produjo el primer comercio vía marítima entre distintos países como una primera fase y después a los diferentes continentes, en donde se transportaban materias primas y personas.

Martín (2013) especifica que a partir de estos intercambios se lograron conectar diferentes continentes, ocasionando la aparición a un “mundo global”, por consiguiente, se menciona que la modernidad involucró un intercambio comercial, acumulación de capital, además de aspectos políticos como la democratización, y culturales como la secularización y el individualismo; desde este punto de vista, la globalización se entendería como la expansión de un modelo civil a diversas partes del mundo y la incorporación de tal modelo en los pueblos no occidentales.

La tercera teoría del surgimiento de la globalización que menciona Martín (2013:10) es relacionada con la Revolución Industrial, y a través de las mejoras de lo denominado como comunicación física mediante la máquina de vapor, impulsó el comercio internacional con el barco de vapor y la locomotora, además con la utilización de las tecnologías que permitían la transferencia de información como el telégrafo, el teléfono, la cinematografía y la radio, por tanto, se considera que estas acciones dieron paso a la verdadera economía global.

La cuarta y última postura acerca de los inicios de la globalización es situado según Martín (2013:11) en el desarrollo actual del capitalismo, después de la Segunda Guerra Mundial y concurre con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación. Cruz (1999:33) menciona que la expansión de este fenómeno fue a través de los medios masivos de comunicación que propagaban los beneficios del capitalismo, así como también se esparcían temas sociales como las problemáticas que enfrenta la humanidad alrededor del mundo, lo cual se popularizaba y también se considera como una vertiente en la que se desarrolló la globalización.

Así mismo, se debe mencionar que existieron fases de la denominada globalización, que a consideración de Robertson (1990 en Martín 2013: 9); la primera fue entre los años 1400 y 1700; la segunda fase llamada globalización naciente entre los años 1700 y 1870; la tercera es nombrada de despegue y se desarrolló entre 1870 a 1920;

la cuarta reconoce que se originó durante una lucha por la hegemonía, esta se ubica entre los años 1920 a 1960; y la última y quinta fase se identifica como de incertidumbre y es ubicada entre los años sesenta y noventa.

En relación a la última fase, Sánchez y Rodríguez (2012: 2) mencionan que los datos históricos que ayudaron al desarrollo de la globalización fueron hechos específicos durante este periodo, como la crisis del petróleo en 1973, la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información entre los años 1970 a 1990, así como también el impulso de las políticas neoliberales en los ochenta, además de la creación de la Organización Mundial del Comercio en 1995, y la conformación del grupo G-8² de las potencias mundiales en 1998.

Otros aspectos que menciona Martín (2013:11), con relación al desarrollo de la globalización fueron: la magnitud de crecimiento de las comunicaciones físicas y el crecimiento de los mercados de bienes, aunque se reconocen algunos aspectos estructurales de las décadas pasadas, se registra que en estos años se produjo su pleno desarrollo. Las principales tendencias que menciona Martín para el desarrollo de la globalización son la creación de la Web, la red telefónica global satelital, la transmisión de televisión vía satelital, la integración del internet en los dispositivos móviles, y la red de posicionamiento global (GPS), así como también el transporte de mercancías de forma aérea y las iniciativas legislativas con el propósito de impulsar el libre comercio y eliminar barreras que se opusieran.

Para su conceptualización, debido a la utilización variada de este concepto y en distintos ámbitos, numerosos autores consideran que se ha dificultado dicha tarea. Por su parte, Romero (2002:6) menciona que las definiciones están catalogadas dentro de parámetros de ideología y política, no obstante, se considera que existen rasgos similares en las interpretaciones, en relación con la interacción e interdependencia de los factores y agentes que participan en el proceso.

² En 2002, el anterior Grupo G-7 se convirtió en G8, con la admisión de Rusia como miembro de pleno derecho a todas las discusiones.

Para López Rupérez (2001 en Sánchez y Rodríguez 2011:1) la globalización se define como una serie de procesos que a través de las interacciones, interconexiones e interdependencias entre distintos países y gracias a la extensión, desarrollo e intensificación de redes globales, da oportunidad a que ciertas acciones y decisiones que únicamente ocurrían en un lugar concreto y que repercutían a nivel local, ahora se produzcan de manera global. En el caso de Albrow (en Cruz 1999:35) realiza una definición más concreta afirmando que la globalización es el proceso en que las personas alrededor del mundo se unen a un único mundo social.

En otras percepciones como Yuval-Davis (en Cruz 1999:36) se piensa que la globalización es un proyecto fijado por el neoliberalismo, y que con el apoyo de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) buscan aumentar la riqueza de unos cuantos y la pobreza de la mayoría.

En el caso del Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe considera que la globalización incita a que el Estado sea deshabilitado, produce una monarquía de capital, favorece el igualamiento de las costumbres, la imitación de las pautas de consumo y también promueve el consumismo, y además produce el desconocimiento del factor cultural de las naciones (SELA en Romero 2002: 12). Para Mateus & Brassat (2002:67) la globalización produce políticas internacionales, de manera que no únicamente se exportan productos de manufactura sino también el capital y las ganancias, ocasionando fuga de inversiones al exterior y el aumento de la pobreza en un país. Las políticas educativas también trascienden del ámbito económico y se crean para el sector educativo, y a través de la globalización son conocidas y difundidas en los países, ocasionando impactos en los sistemas escolares de las naciones.

Si bien, se pueden notar que hay impresiones contrarias acerca del fenómeno de la globalización, Romero (2002:7) menciona que aquellos quienes están a favor sostienen que es un proceso que conlleva a la mejora de la economía, ya que aumenta el comercio mundial de bienes y servicios, promueve el flujo de capital, el

avance en las tecnologías produciendo una integración entre países. Por el otro lado, ubica que existen quienes consideran a la globalización como una forma de colonialismo, ya que se busca reemplazar las viejas formas de sometimiento por nuevas y más sofisticadas.

Cabe señalar que algunas de las percepciones del papel de la globalización en la educación, considerando los planteamientos anteriores, consideran como Sánchez & Rodríguez (2011: 3), que el fenómeno globalizador es medio ambicioso revitalizador, de la educación debido a que representa un aspecto que puede originar un beneficio económico y también produce recursos humanos para el mundo laboral; al concebir a la educación de tal manera, se convierte en un valor, en un producto al que no se puede renunciar.

Por ello, estos autores estiman a la *Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos* como una respuesta ante las transformaciones en proceso de globalización, provocando transición hacia una nueva denominada sociedad industrial. Es en esta misma concepción en la que se llevaron a cabo las reformas educativas en los años noventa, y se reconoce además que fue una respuesta a una economía dependiente de las innovaciones científicas y sus aplicaciones tecnológicas.

Al retomar los planteamientos anteriores y las implicaciones que tiene el fenómeno globalizador en la educación, es necesario recalcar la notable conexión entre la globalización con los procesos económicos, el modelo neoliberal y su influencia en la educación, a lo que Cruz (1999:39) hace referencia como una globalización económica cuyo control lo poseen los organismos económicos neoliberales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), en las decisiones políticas, económicas y sociales de los Estados Nacionales. Y se puede afirmar que tal es el caso de la educación, ya que se estipula que, para el mejoramiento de la calidad de la educación, existe una necesidad de utilizar documentos curriculares con referentes teóricos comunes y que sean fundamento para el desarrollo de la práctica educativa en el presente siglo.

1.3 Política educativa internacional

Específicamente en América Latina, Mateus & Brassat (2002:71) comentan que los países que la conforman procuran efectuar alianzas con los grandes bloques cuyos países tienen mayor capital como medio para erradicar la pobreza en sus naciones, adoptando así el modelo neoliberal. Además, con el avance del proceso globalizador, a consideración de estos autores, diversos países de Latinoamérica han dado paso a imitar actividades y acciones de las potencias económicas como Estados Unidos, generalizando entre los países, ciertos patrones similares no sólo relacionados al ámbito económico, sino también en relación a los valores sociales, culturales, y pasatiempos, al grado de adaptar la cultura empresarial e institucional a normas fundamentales de la educación.

Se debe agregar que en las últimas décadas, la educación en el ámbito internacional ha sido integrado como un aspecto de suma relevancia, Piñón (2002 en OEI) considera que su importancia para las naciones nació a partir de la conferencia de Jomtien en 1990, donde se realizó *una Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, publicada por la UNESCO, misma que se concibe como una guía para los involucrados en el ámbito educativo para poner en acción políticas y estrategias para mejorar los servicios de educación básica, en tal declaración se manifestaba la preocupación por la insuficiencia de los sistemas de educación y la relevancia de la educación como medio para el progreso social.

Según el Piñón (2002 en OEI), se considera a la declaración hecha en Jomtien como un aspecto distinguido en el diálogo internacional que se estaba gestando en los años noventa, recordando que durante esta época, históricamente el modelo neoliberal se encontraba en expansión, y que la globalización, a través de los medios de comunicación se intensificaba, y la conferencia difundida por la UNESCO proponía renovar el impulso de la campaña global para otorgar una enseñanza primaria universal y erradicar el analfabetismo de los adultos. Habría que mencionar que en esta declaración se manifestaba la mejora en la calidad de la educación básica, además de promover la búsqueda de los medios más eficaces y de bajo

costo que fuesen medios para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos grupos que no se atendían (UNESCO, 1990).

En la misma década aparece un nuevo documento publicado por la UNESCO que se constituirá como elemento base por parte de los sistemas educativos en las naciones, y es un informe publicado por la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, el cual fue presidido por Jacques Delors en el año 1996 y fue titulado como *“La educación encierra un tesoro”*, el cual especifica diversas temáticas que se estiman relevantes para considerar en la época actual debido a diversos cambios y retos que habría que enfrentar en el ámbito social y educativo.

El informe retoma y resalta lo que se afirmó en la Declaración Mundial Sobre la Educación para Todos en 1990 acerca de las necesidades básicas de aprendizaje, considerándolo como uno de los objetivos en la declaración; el cual a consideración de la UNESCO (1990: 3) sería preciso atender tales necesidades, que van desde las herramientas esenciales para el aprendizaje como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, así como también los contenidos básicos de aprendizaje como los conocimientos teóricos y prácticos, los valores y las actitudes que son imprescindibles para que los seres humanos puedan subsistir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, otorgarle participación en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar buenas decisiones y continuar con su aprendizaje.

Si bien, ambos documentos presentados por la UNESCO se enfocan principalmente en el nivel de educación básica y resaltan la relevancia en el mejoramiento de este nivel educativo para tener un buen desarrollo en los siguientes niveles y para el campo laboral. Para ello, fue necesario ubicar la situación a la que se enfrentan los educandos, lo cual justificaría las intenciones de la política educativa internacional en los países, y con respecto a ello se afirma en el informe de Delors (1996:20) que las problemáticas más comunes que se encontraron son la gran cantidad de estudiantes, la necesidad de realizar estudios superiores para el campo laboral, el desempleo y el subempleo.

Para tales problemáticas, como indica la OEI (2002:16), se plantearon “desafíos educativos” que fueron establecidos en las cumbres mundiales de educación en 1990 y 2000 para todos los países, y los cuales se centran en la universalización de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad, en los resultados de la enseñanza de competencias básicas, la formación para la ciudadanía, la modernización de la educación técnica, entre otras.

Ciertamente, como considera Piñón (2002:9 en OEI) la educación se ha transformado en una vía para lograr el desarrollo sostenido que plantean los organismos internacionales; además de ser considerada el medio para resolver problemáticas económicas, originando así, como menciona Alaníz (2008:9) por parte de los organismos internacionales como el FMI y el Banco mundial, instituciones en las cuales participan muchos países a través de sus distintas organizaciones.

Ante las evidentes circunstancias económicas y sociales en las que se encuentra la mayoría de los países, el discurso de los organismos internacionales para actuar en materia de educación va orientado a la necesidad de reformar a la educación como medio de respuesta ante las demandas laborales, que el OEI (2002:29) considera como una demanda mundial originada por la globalización a partir de la necesidad de poseer habilidades y destrezas relacionadas con el uso de la lengua, el razonamiento matemático, lógica científica, y la programación, esto debido a que por parte de las empresas se buscaba que los trabajadores pudiesen aprender de manera rápida, trabajar en equipo, y tomar decisiones de manera autónoma, lo cual se relaciona de manera estrecha con la mercantilización de la educación que se identifican en los planteamientos neoliberales como la búsqueda de calidad, mejora y estándares en el ámbito educativo.

Con respecto al seguimiento y evaluación de la educación que proponen los organismos internacionales se ha reflejado en la y las políticas educativas, en donde se pueden ubicar, como menciona la OEI (2002), el establecimiento de sistemas nacionales e internacionales destinados específicamente a la evaluación, como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, que orientan a

la realización y aplicación de exámenes con estándares de desempeño esperado, los cuales tienen la finalidad de ser una vía para conocer áreas de mayor debilidad y de mejor rendimiento para que, a partir de los resultados se establezcan prioridades en las medidas de acción, así como también como una vía de rendición de cuentas a las autoridades educativas y a los padres de familia. Además, se menciona que la evaluación es un medio para competir con los países de primer mundo para observar avances históricos en materia de educación (OEI, 2002; 20-30).

1.4 Política Pública

1.4.1 Política Educativa en México

En el caso específico de México y Chile, ambos son países Latinoamericanos que se adscriben en el modelo económico neoliberal, y estos se encuentran inmersos en el fenómeno globalizador, además se caracterizan por haber sufrido no sólo reformas de tipo económico, sino educativas a partir de su afiliación a organismos económicos internacionales y a los tratados establecidos con otros países durante la época de los ochenta principalmente. A pesar de los contextos históricos distintos, en el ámbito de la educación se puede reconocer que las políticas educativas en cada país son permeadas desde el nivel internacional, concretándose en los documentos normativos dentro del ámbito curricular.

En México, la política educativa y sus diferentes programas han sido consideradas como la respuesta por parte del Estado para resolver las necesidades del Sistema Educativo Mexicano, las cuales, como menciona Alcántara (2008) se especifican en un Plan Nacional de Desarrollo que se debe realizar en cada sexenio. Si bien, la política educativa se establece desde el nivel macro hasta el nivel micro de concreción curricular, en forma de lineamientos; es decir, desde las leyes, acuerdos, pasando por los reglamentos, planes y programas de estudio aterrizando en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Realizando un breve recorrido de las políticas y reformas educativas que se han realizado en México, Alcántara (2008) menciona que iniciaron en los años ochenta en el contexto de los inicios del neoliberalismo. Estas reformas aparecieron en el ámbito económico, en lo que se plateaba como el ajuste estructural y políticas modernizadoras. Durante la administración de Miguel de la Madrid y ante la crisis financiera en la que se encontraba el país, a raíz de la caída de los precios del petróleo, las consecuencias que acarrearón fue el préstamo extendido por los organismos financieros internacionales.

Con respecto a lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo, acerca de la educación durante esta administración, Alcántara (2008) menciona que se buscaba promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, extender las oportunidades educativas, deportivas, culturales y de recreación, y mejorar la prestación de servicios.

Avanzando hacia la década de los noventa, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, Alcántara (2008) hace referencia a este periodo como el que pretendía impulsar la modernización del país para dirigirlo al “primer mundo”, es por ello que firmaron los acuerdos de libre comercio con otros países, y en el ámbito educativo dentro del Plan Nacional de Desarrollo, se propuso el Programa Nacional para la Modernización de la Educación con el cual se pretendía ampliar la cobertura, elevar la calidad, desconcentrar la administración y mejorar la condición de los docentes.

Además, albergar, según lo define el Poder Ejecutivo Federal (1989, en Alcántara 2008) medidas adicionales como el aumento de la equidad para la ampliación de la oferta educativa, la reformulación de contenidos y planes para alcanzar los niveles de calidad, la integración de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico, delegar responsabilidades por entidad para la descentralización, así como incentivar la participación de los actores educativos, y revalorar al docente y su función.

Aunado a las iniciativas del plan de modernización, durante este sexenio se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual es

definido por Del Castillo (2011:643), como el acuerdo político entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), logrando la descentralización de los servicios educativos de la federación hacia los estados.

Alcántara (2008), considera que este Acuerdo ha sido la reforma más relevante a la educación básica debido a que ha ocasionado cambios considerables, lo cual concuerda con Del Castillo (2011:643), quien recalca la importancia que tuvo este acuerdo y lo relaciona con la reforma que se realizó a la Ley General de Educación (LGE) en 1993, la cual permitió una reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y dar un nuevo valor a la función del magisterio, conduciendo así a la implementación políticas estratégicas para responder a tendencias de cambio desde el ámbito internacional.

En el contexto de la propuesta de este Acuerdo, menciona Latapí (2004 en Alcántara 2008) que las problemáticas que se concebían eran la poca calidad de los servicios educativos y la carencia de evaluación externa, además de las deficiencias en las materias de español y matemáticas, aunado al rezago educativo y deserción que se vivía en la época; por tanto, se consideraba la necesidad de iniciativas para la cobertura y eficiencia del sistema escolar, situaciones que atendería la reforma curricular y la responsabilidad de los docentes con la mejora de la calidad de la educación.

El Acuerdo para la Modernización de la Educación, llevaría según Latapí a poner en marcha el Programa Emergente para la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, el cual tenía como objetivos el fortalecimiento del aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral, de las matemáticas, la geometría y la habilidad de planteamiento y resolución de problemas de los alumnos de primaria, además el restablecimiento del estudio de la geografía y el civismo como materias individuales, y también el reforzamiento de los contenidos relacionados con el cuidado de la salud, la protección del medio ambiente y los recursos naturales.

En el caso de lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo del siguiente sexenio que fue desde 1994 al 2000, se especifica en Alcántara (2008) que el gobierno del presidente Ernesto Zedillo concebía a la educación como un eje estratégico para el desarrollo, superación y aprovechamiento de oportunidades que surgieron a partir de los avances de la ciencia, la tecnología y la cultura. Por tanto, se estipuló como meta, el logro de oportunidades equitativas en acceso, permanencia y alcance de objetivos de aprendizajes que se pensaban para los grados escolares y para todos los niños y jóvenes mexicanos.

Algunas de las políticas que se proponían, según Alcántara (2008) para el nivel básico estaban relacionadas con la cobertura, diversificación de la oferta y fortalecimiento de atención en zonas indígenas; refuerzo en los contenidos educativos; fomento en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), también a la innovación educativa y a la investigación; al federalismo, evaluación y seguimiento; la rendición de cuentas; y a la formación de los maestros.

En los años posteriores a este sexenio, con el cambio de mandato y de partido político en el país, las políticas educativas que se identifican, según la Secretaría de Educación Básica y Normal (2002), con el motivo de dar continuidad curricular y articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con los niveles anteriores, una de las propuestas fue la transformación de la educación secundaria, y en el año 2002 se realiza la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) propósito de otorgar oportunidades en permanencia, aprobación y conclusión de la educación obligatoria por ley. Además de ampliar las oportunidades de aprendizaje en los distintos grupos sociales, situaciones que anunciaban los diagnósticos realizados en torno a las necesidades de la educación.

Cabe señalar la importancia que se le otorga a la evaluación de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En esta reforma a la educación secundaria, donde se menciona que evalúa la adquisición de conocimientos y habilidades lectoras, matemáticas y científicas que se consideran

pertinentes para la participación en sociedad y para el aprendizaje a lo largo de la vida, esta reforma manifiesta que la prueba busca el desarrollo de las competencias en los alumnos que están alrededor de los 15 años de edad, los cuales son próximos a insertarse a la vida laboral.

Los resultados de la primera evaluación, realizada en el 2002, arrojaron datos alarmantes para tomar en cuenta por parte de las autoridades educativas, como el bajo rendimiento en la comprensión lectora comparados con otros países. Tales resultados aunados con los datos de las Pruebas de Estándares Nacionales fueron tomados en cuenta para la realización de las finalidades de la reforma educativa para este nivel escolar.

En el año 2006, con la Reforma de la Educación Secundaria, se menciona en el Acuerdo 592, publicado en el 2011, que la iniciativa entre las autoridades federales y locales tuvo como propósito la transformación del Sistema Educativo Nacional, retomando los retos surgidos en el contexto económico, político y social que comienza en el siglo XXI, y se reconocían los enfoques centrados en el aprendizaje y la importancia de aprender a aprender, aprender para la vida y a lo largo de la vida. Se pretendía la práctica por parte de los ciudadanos de los derechos humanos, la paz, responsabilidad, respeto, justicia, honestidad y legalidad.

Para el 2008, se sugiere la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en donde se realizó el compromiso de establecer una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades en la Educación Básica, así como también la modernización de los centros escolares.

Y como menciona Reimers & Chung (2016:167), podemos reconocer que la última reforma curricular para la educación básica se implementó en el 2011, la cual a partir de investigaciones educativas recientes se consideró como una respuesta a la necesidad de actualizar el currículo y los métodos pedagógicos con la finalidad de

desarrollar competencias para la integración de los estudiantes a la sociedad contemporánea, planteamientos que surgen a raíz de investigaciones recientes en el campo de la investigación educativa.

A partir de esta reforma del 2011 dieron origen a un nuevo plan y programas de estudios que pretendían dar respuesta a las necesidades globales que se presentan en el tiempo actual, y que son enunciadas en los documentos curriculares de la política educativa internacional, la cual se ha desarrollado y descrito en los apartados anteriores. Tales planteamientos enunciados por los organismos internacionales se retomarán en conjunto con los documentos curriculares nacionales en el capítulo cuatro de esta investigación para realizar el análisis curricular.

1.4.2 Política Educativa en Chile

En alusión al contexto de las políticas educativas desarrolladas en Chile, si bien, son distintas a las que se establecieron en el contexto mexicano, ya que, como menciona Oliva (2010), el país, a pesar de establecerse en una democracia basada en los valores cristianos se vio influenciado por la teoría del capital humano, la cual afirma que es igual o mayor la inversión que se realiza al capital humano que a la inversión que se realiza a cualquier otro capital; por tanto, el país adoptó políticas educativas que propagaba el capitalismo proveniente de Estados Unidos, donde se destacaba el vínculo entre el desarrollo económico y la educación.

A principios de la década de los setenta con un nuevo gobierno, Oliva (2010: 314) indica que Salvador Allende manifestaba un empeño para impulsar el socialismo en Chile, de manera que hiciera resistencia al sistema capitalista, Allende (1972, en Oliva 2010) consideraba la educación como un bien público al cual la sociedad chilena debería tener acceso de manera equitativa, así como atender a las necesidades culturales y educacionales de la comunidad. Se pretendía educar para la participación en el proceso revolucionario en la misma sintonía del cambio que producía la globalización. (MINEDUC, 1973 en Oliva 2010)

La utopía de socialismo por parte de Salvador Allende fue detenida a través del golpe de Estado en 1973, en donde quedaría a cargo Augusto Pinochet, y que Oliva (2010: 315) considera que fue el momento crucial para la concreción del modelo neoliberal en Chile y fueron en específico cuatro acciones que definieron la Reforma Integral del Sistema Educativo Chileno, y que Oliva consideraba que la primera fue la transformación del papel del Estado en la educación, el cual ante una democracia liberal se hacía necesaria la intervención del Estado, y ante el golpe se convirtió en una dictadura con un Estado que únicamente se limita a otorgar una ayuda económica o subsidio al ámbito educativo.

El siguiente aspecto fue la transformación en el sistema de financiamiento de la educación, es decir, pasó de otorgar ayuda económica para ofertar igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional, a otorgar ayuda económica según la demanda que se tuviese para la inserción al sistema escolar; la tercera es el traspaso de los establecimientos escolares, en donde en el sistema democrático se guardaba al Ministerio de Educación, y en la dictadura se les otorgó responsabilidades de los establecimientos a los municipios y a entidades particulares; y por último, la modificación en la estructura del puesto laboral de los profesores, ya que perdió el estatus como un funcionario público.

Desde esta época, menciona Reimers & Chung (2016:124) las escuelas privadas, aun las organizaciones sin fines de lucro han tenido la posibilidad de competir por los mismos recursos públicos que el Estado establece para las instituciones municipales, las cuales son destinadas a los estudiantes de estatus socioeconómico bajo y medio.

Cabe mencionar que el fundamento de la necesidad del subsidio por parte del Estado, a consideración de Nef (1999/2000 en Oliva 2010: 315) se constituye en un mecanismo que se relaciona con la reforma neoliberal chilena, declarando que el Estado debe estar al servicio del hombre y se debe considerar como un bien común general. Tales planteamientos impulsaban a la propiedad privada y la libre iniciativa, disponiendo a la educación en la esfera privada, pues como está marcado desde la constitución de 1980 en artículo 19 inciso 10, la educación de los hijos está a cargo

de la familia .Y para este momento histórico, el rol por parte del Estado consistía en fomentar la iniciativa de las organizaciones privadas para la intervención al progreso de la gestión de la educación orientado y apoyado por el Ministerio de Educación. (Oliva, 2008)

Transcurriendo a la última década de los años noventa, después de 17 años de dictadura, comenzó la transición a la democracia. Bitar (2011 en OCDE 2004) menciona que en Chile se introdujeron políticas orientadas a reformar su sistema educacional para la mejora de la calidad y la equidad como los Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), para los niveles básica y media, considerando al Estado un promotor, subsidiario y responsable con respecto a los objetivos de calidad y equidad de la educación. La OCDE (2004:20) menciona que a pesar de tener un gobierno democrático se decidió mantener el mismo sistema de financiamiento debido a que su modificación podría producir una ruptura en el equilibrio entre los partidos de derecha e izquierda existentes en el país.

Para el periodo que comprende desde 1996 al 2003, se vivió una de las reformas curriculares más relevantes en los últimos 25 años. La OCDE (2004:22) registra que a partir de las reformas se estableció en 1998 un nuevo currículum para la Educación Básica en el esfuerzo por ajustar los contenidos y objetivos de los programas de estudio para enfrentar las necesidades de la sociedad y el conocimiento en constante cambio; y en 1997 se modificaron los planes de estudio de educación media.

Para la instauración de la reforma, según la OCDE (2004:34), existió la necesidad de un ambiente de confianza para el cambio educacional; se mejoraron también las condiciones laborales y profesionales para los docentes, además de optimizar los materiales y recursos, las condiciones técnicas e institucionales para renovar métodos de enseñanza y gestión, éstas acciones fueron posible de alcanzar con programas como P-900 para apoyar a escuelas con riesgo educativo, así como Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), para estimular el trabajo por proyectos de los docentes.

Con respecto a la reorganización de las materias y contenidos que propuso la reforma, la OCDE (2004:31) menciona que se integraron a los planes de estudios temas multidisciplinarios y transversales, los cuales incluyen temas referentes a los valores y a las habilidades, además de incluir la informática educativa, y el aprendizaje de un idioma extranjero en edad más temprana. En los contenidos, existieron cambios en la orientación al interior de las materias a partir de tres criterios principales, el primero fue el cambio que transitó del énfasis en los contenidos a un énfasis en las habilidades o competencias; el segundo, fue la actualización y enriquecimiento de las materias o más bien la exigencia en los estándares de logro mayores en cada materia; y por último, la afirmación o relevancia del currículo en conexión con la vida de los estudiantes.

Y establece el Ministerio de Educación (1998 en OCDE 2004:31) que, para la sociedad actual, las habilidades a las que se les da prioridad en el sistema escolar son: la capacidad para la abstracción; el pensamiento sistémico; la experimentación y el aprender a aprender; la comunicación y el trabajo colaborativo; la resolución de problemas; el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio; además de dar importancia al tema de los valores.

Un aspecto similar con México fueron las pruebas estandarizadas propuestas por las políticas neoliberales para el Sistema Educacional de Chile, que la OCDE reconoce que son utilizadas como medios de información, incentivos a los docentes, para el diseño de políticas, evaluación del logro del currículum. Asimismo, se utiliza nacionalmente el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) desde 1988, el cual busca conocer el desempeño en las materias de lenguaje y matemáticas, y en algunos años se evalúan ciencias para comparar resultados entre cada establecimiento escolar y entre cada curso, además, a consideración de Reimers & Chung (2016:124), se utilizan los resultados como estímulo para la toma de decisión racional por parte de los padres con respecto a la institución a la cual desean inscribir a sus hijos.

Y con relación a las mediciones internacionales, Chile es miembro de la International Association for the Evaluation Achievement (IEA), además participa en las mediciones TIMSS, Civics y en ocasiones en la prueba PISA de la OCDE. Sin embargo, cabe mencionar que estas mediciones, a consideración de Reimers & Chung (2016:25), pueden provocar una confusión en las metas en la educación, ya que se pueden tomar los resultados de las pruebas para adecuar los contenidos únicamente a las temáticas que se evalúan en los exámenes, de manera que hay un riesgo en que los resultados de los exámenes motiven al establecimiento de metas o a su sustitución.

Considerando lo anterior, es posible ubicar que en ambos países predomina una interrelación entre las políticas educativas internacionales con las nacionales, ya que los planteamientos de los organismos internacionales se pronuncian por el mejoramiento de la calidad de la educación como medio para el desarrollo integral de los seres humanos, dejando atrás el currículo centrado en el contenido y otorgando relevancia al desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Se pretende lograr responder a las mismas necesidades que establece la sociedad global, es decir formar a estudiantes con competencias útiles para la vida para enfrentar las situaciones cambiantes de la vida cotidiana provenientes de la notable expansión del fenómeno globalizador.

Las necesidades educativas que provocaron cambios curriculares significativos en los años noventa en ambos países han sido retomadas de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y del informe de Delors, ambos publicados por la UNESCO, los cuales corresponden al planteamiento del aprendizaje para la vida y de la necesidad de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, éstos considerados como los pilares esenciales de la educación, de manera que sustituyen el modelo tradicional donde se daba peso a los conocimientos teóricos. Además, ambos currículos nacionales tomaron en cuenta los resultados de las pruebas estandarizadas promovidas por organismos internacionales, en donde

además de la materia de matemáticas se encontró deficiencia en aspectos relacionados con la asignatura enfocada a la lengua nacional.

CAPÍTULO 2

1. Enfoque por competencias

2.1 Origen de las competencias

Actualmente, en diversos sectores es posible escuchar acerca del tema de las competencias, sobre todo en el ámbito laboral y en el educativo, es por ello que se precisa relevante mencionar su origen. Villalobos (2010:26) menciona que “las competencias” aparecen en el sector económico, particularmente en el mundo del trabajo ante las tareas que requería el nuevo modelo de producción fundado por el capitalismo después de la época de la industrialización. Díaz Barriga (2011), coincide en que se abordó primeramente alrededor del sector del trabajo, y recalca que existen otras interpretaciones que identifican la simultánea aparición de las competencias en el medio laboral y educativo.

Sin embargo, Villalobos reconoce que la teoría del origen de las competencias se puede datar desde la época griega, a lo cual Argudín (2005:119) indica que en tal periodo el concepto *areté* se concebía como una virtud suprema al poseer habilidades y destrezas atléticas a través de las competencias, y a causa de esto la educación de ese momento buscaba alcanzar la virtud máxima. No obstante, Argudín alude que la concepción griega del *areté* cambia actualmente al enfocar las competencias del ámbito atlético a una esfera cognoscitiva y cultural.

Específicamente dentro del ámbito laboral, el concepto de competencias según Argudín (2005:29) se originó a partir de investigaciones realizadas por David McClelland en los años setenta, en donde se intentaba conocer las variables que explicaran el desempeño del trabajo. A pesar de ello, se reconoce, a mención de Villalobos (2010:32), que el concepto fue retomado desde un estudio realizado en Estados Unidos de las estrategias competitivas en la productividad de las personas, y a partir del estudio de la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), en donde se determinó la necesidad de conocimientos, valores y habilidades en el ámbito laboral.

Con respecto a las competencias que se planteaban desarrollar en este ámbito específico se encuentra que Carnevale et al. (1990, en Villalobos 2010:33) describen que las competencias necesarias en el entorno laboral, deberían ser las siguientes: aprender a aprender, la lectura y escritura, la comunicación, la adaptabilidad, la autogestión, y el trabajo en grupo.

Retomando los planteamientos del capítulo anterior y como indica Villalobos (2010:27), con la universalización de la vida social, el flujo de capitales económicos, humanos y la corriente internacional de ideas, se dio paso al fenómeno globalizador, así como también a la aparición de la Sociedad de la Información y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual dio origen al requerimiento de construir competencias para formar ciudadanos preparados para enfrentarse a un mundo digitalizado.

Argudín (2005:26) concuerda que, a partir del desarrollo científico, las nuevas tecnologías y los cambios producidos en los procesos económicos y culturales a nivel mundial, exigió la acción de repensar el proceso educativo e idear las competencias educativas, que si bien, menciona que son basadas en la economía y en la administración con el propósito de establecer mejores destrezas para que las personas pudiesen ser partícipes de alguna actividad productiva. Lo anterior provoca la proximidad entre el ámbito educativo y el laboral, y surge el menester de proporcionar al estudiante elementos para enfrentar las variables en el contexto del trabajo, las competencias, según Argudín serán un medio para enfrentarse a los cambios constantes ocasionados por el fenómeno globalizador.

Tomando en cuenta su origen en el ámbito laboral, el currículo podría verse orientado a considerar únicamente las competencias específicas que se requieren de los empleados para resolver situaciones complejas de manera eficaz, y así mejorar la productividad laboral; y con respecto a ello, Villalobos (2010:54) considera que en la actualidad se ha buscado que “competencia” sea un concepto útil para acercar el distanciamiento de entre la formación académica y los requerimientos de los puestos de trabajo en el actual mercado y en la sociedad de la información.

2.2 Competencias en Educación

A partir de los considerables cambios en la sociedad global, y ante las nuevas exigencias en las características específicas de los trabajadores de las empresas, como menciona Santos & Hernández (2005, en Correa 2007) existió una queja generalizada por parte del sector productivo y empresarial con respecto a la preparación de los egresados universitarios y la falta de competencias profesionales para la adaptación a las nuevas tecnologías, la resolución de problemas y el manejo de la información actualizada que se requieren en el sector productivo de la sociedad posindustrial.

Esta situación fue retomada en diferentes medios para buscar una manera en la que la educación pudiese responder a las nuevas necesidades que se presentaban en la sociedad cambiante, y Argudín (2005:12) indica que, en 1998, la Conferencia Mundial sobre educación retomó tales pensamientos y se manifestó la necesidad de favorecer el aprendizaje permanente y la construcción de competencias aptas para la colaboración al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información.

Las competencias en la educación, se plantearon a consideración de Villalobos (2010:28) en el Siglo XX, y confirma que surgió bajo la concepción de educación permanente por el máximo organismo internacional de la educación, la Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En 1973 este organismo expandió sus recomendaciones para suscitar cambios extensos y sustanciales con la propuesta de la educación permanente que procuraba la aplicación de los aprendizajes a la vida cotidiana, a través de la humanización de la ciencia y la tecnología, además de hacer una relación entre el conocimiento y la vida cotidiana.

Sin embargo, acerca de la implementación de la concepción de competencias en la educación, Villalobos (2010:36) menciona que es aprobada y desarrollada por los

organismos económicos internacionales a través de las recomendaciones establecidas por sus estudios y análisis acerca de la educación, y son justificadas según Barrón (2000:25, en Villalobos 2010) por la Organización del Trabajo (OIT) como medios para: el crecimiento económico y el desarrollo humano, para crear puestos de trabajo mejores, y para ubicarse en la necesidad del cambio.

Se concibe que el desarrollo de competencias en el marco educativo comenzó desde el nivel educativo superior, a lo cual Andrade (2008) indica que nació a partir de la declaración de Bolonia en 1999 y el proyecto Tuning, que clasificaba las competencias genéricas y específicas, y se proponía dar relevancia a tres necesidades que son: la compatibilidad, comparabilidad y competitividad principalmente en la Educación Superior, sugiriendo como estrategia la instauración de competencias genéricas y específicas de cada disciplina.

Además, es relevante mencionar algunas de las propuestas que surgieron a partir de los planteamientos del desarrollo de las competencias y que fueron consideradas para los distintos niveles educativos. Estas a consideración de Villalobos (2010:51) inspiran, proponen y sugieren fundamentos epistemológicos para una educación basada en competencias.

Una de ellas fue manifestada en el informe que coordinó Jacques Delors y fue gestado por la UNESCO acerca de los cuatro pilares en los que se debería fundamentar la educación, y se plasmó en el libro “la educación encierra un tesoro”; este documento manifiesta, según Villalobos (2010:42), la importancia que tiene la educación permanente con apoyo en la educación formal, y a la vez menciona el desarrollo de competencias especialmente en los estudiantes de secundaria y de la Educación Media Superior, siendo un medio para la inserción próxima al campo laboral o para la continuación de los estudios superiores.

Cabe mencionar que este informe ha sido de relevancia para distintas naciones y ha sido un documento guía para concretar reformas en la educación actual. Los cuatro

pilares son pensados para responder a las exigencias de la nueva sociedad de la información y se mencionarán brevemente a continuación:

El primer pilar de la educación que propone Delors (1996) es aprender a conocer, que se produce mediante una combinación de los elementos: la cultura general amplia y la facultad de profundizar los conocimientos en un reducido número de materias, y especifica que este pilar conlleva a “aprender a aprender” para aprovechar las oportunidades que se presentan durante toda la vida; el siguiente pilar es aprender a hacer, que implica poseer no únicamente una capacidad técnica, sino una competencia que le permita al individuo hacer frente a una variedad de situaciones en diferentes contextos y a trabajar en equipo; el tercer pilar es aprender a vivir, a través del desarrollo de una comprensión de su semejantes y la apreciación de las maneras en que podemos depender los unos de los otros y respetando la diversidad de valores; el último pilar de la educación es aprender a ser, que indica la prosperidad de la propia personalidad para tener condiciones de actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Una segunda propuesta que se relaciona a las competencias según Villalobos es la propuesta de Edgar Morín y los siete saberes necesarios para el Siglo XXI, los cuales son: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, los principios de un conocimiento pertinente, el enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, el enfoque de las incertidumbres, enseñar la comprensión, y la ética del género humano.

Villalobos (2010:48) indica que la propuesta de este político y filósofo francés incurre inmediatamente en la construcción de competencias para la vida, ya que menciona que la educación es la fuerza del futuro y es uno de los instrumentos más poderosos para lograr el cambio, además de sostener que uno de los retos más difíciles de vencer es el modificar el pensamiento ante la complejidad de esta era, debido a los cambios constantes e impredecibles que se presentan en el mundo.

La última propuesta a la que hace referencia Villalobos es la de Howard Gardner y es considerada como respuesta a los planteamientos de las competencias debido a que recalca dos supuestos con respecto a la educación actual que son: las prácticas educativas no funcionan debidamente y las condiciones del mundo han tenido un cambio fundamental, y por tanto existe la necesidad de plantearse nuevas formas y procesos educativos.

La propuesta de Gardner, además de sugerir su teoría de las inteligencias múltiples en educación, también indica cuáles serán las cinco mentes del futuro, las cuales son: la mente disciplinada, que alude al dominio de las diferentes formas de pensar y a la ampliación de la propia formación; la mente sintética que indica la capacidad de síntesis ante la excesiva información en la actualidad; la mente creativa que menciona la necesidad de ir más allá de la síntesis ,descubrimiento de nuevos fenómenos, problemas y preguntas; la mente respetuosa que explica la exigencia de la tolerancia hacia las personas que se consideran distintas; y la mente ética que refiere a educar para la vida integra y guiada por el desinterés.

Por parte de otro organismo internacional involucrado en los aspectos de la educación, la OCDE propuso dos proyectos relacionados con el desarrollo de las competencias, como menciona Reimers & Chung (2016:18) una fue realizar un informe especializado acerca de las competencias claves y necesarias para los Estados miembros de la OCDE a través del programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo); y la segunda propuesta fue la evaluación periódica para la evaluación del conocimiento en ciertas áreas, de la cual ya se mencionó en el capítulo anterior, que es la prueba PISA.

Así mismo estos autores registran la existencia del programa de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el Siglo XXI, el cual busca redefinir las competencias que las escuelas deben desarrollar en este siglo, y es patrocinado por cooperaciones de tecnología. Las cuatro competencias que destaca esta propuesta son: la alfabetización digital, el pensamiento inventivo o creativo, la comunicación efectiva y la alta productividad.

Es posible reconocer que tales propuestas e iniciativas en el ámbito de la educación surgieron como respuesta a las necesidades derivadas de los cambios económicos, sociales, políticos y culturales notables en la época y que dieron paso a la globalización y a la nueva era de la información. Estos planteamientos claramente han sido retomados y expresados en la y las políticas educativas y curriculares de diversos países para responder a las exigencias expuestas por los cambios drásticos en los aspectos sociales y culturales que sufrieron los países ante la llegada de un nuevo modelo económico.

2.2.1 Conceptualización y concepción de las competencias en el ámbito educativo

Si bien, es posible admitir que el término “competencia” ha sido utilizado en distintos medios y es considerado polisémico. Villalobos (2010:54) piensa que es un concepto que tiene múltiples significados en propuestas del ámbito laboral, académico y en la literatura especializada.

En un primer acercamiento al concepto de competencia, según Vinent (2000, en Martínez 2006:55), este proviene etimológicamente del latín *compere* que significa aspirar, ir al encuentro de una misma cosa o la contienda de dos o más individuos para alcanzar un mismo fin. A partir de su raíz etimológica se define a las competencias como el desempeño que otorga evidencia de la continuidad de cierto modo de comportamiento para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, es decir, la competencia es algo que un ser humano pueda observar y juzgar. (Boyatzis, 1982 en Villalobos 2010:57)

Se registra, según Villalobos (2010), Torrado (2000, en Martínez 2006) & Correa (2007), que la palabra “competencia” en los campos académicos surgió principalmente en las teorías del lenguaje y específicamente de la Lingüística por Noam Chomsky, quien instauró el concepto, y define a la competencia como la capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación.

En el sector educativo Vinent (2000, en Martínez 2006:55) menciona que el uso de este término ha provocado una inquietud entre los educadores con respecto a su significado debido a su aparición esporádica en los procesos pedagógicos, que en opinión de Díaz Barriga (2012), la confusión con respecto al concepto de competencias, es debido a que se han hablado de competencias personales, de ciudadanía, de comunicación, sociales, interpersonales, disciplinarias, transversales, metodológicas, clave, genéricas, específicas, entre otras. Andrade (2008) concuerda que la problemática en su conceptualización es ocasionada por la búsqueda de su definición desde distintas posturas, produciendo así que no exista una concepción concreta. En ello reside la pertinencia en abordar la significación de este concepto.

En la intención de dar claridad a su significación y para unificar las distintas concepciones, autores como Garduño y Díaz concuerdan con los organismos internacionales y las definen como un “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un adecuado desempeño, una función, una actividad o una tarea.” (UNESCO 1999 en Argudín, 2005: 12) Para el proyecto Tuning, que también fue promovido por la UNESCO, la competencia es la evidencia de un buen desempeño en diversos contextos, y que se basa en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, actitudes, valores, comportamientos éticos, y habilidades intelectuales y manuales que se manifiestan en evidencias concretas.

En el caso de la OCDE, en su Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) se define a la competencia como la capacidad de los estudiantes para realizar tres acciones principales: analizar, razonar y comunicarse efectivamente para resolver e interpretar problemas en una variedad de áreas. (Villalobos 2010:59) La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004 en García 2011: 4), concibe a las competencias como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y la disposición para aprender, y aprender a aprender, de manera que se le dé la posibilidad de que el individuo pueda generar un

capital cultural o desarrollo personal, capital social, humano o capacidad de ser productivo.

Acerca del tema de las competencias para la vida, se identifica que Garduño (2009:81) retoma los planteamientos de la propuesta de Morín y afirma que las competencias para la vida son un enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias para enfrentar situaciones problemáticas y retos de la vida cotidiana, concepto que después enriquece recalcando su dimensión afectiva, valorativa y social, lo que les llevó a considerar a una persona competente como quien posee la habilidad de reconocer, analizar, resolver situaciones, ya sean habituales de la vida cotidiana pero también nuevas o más complejas, a partir de sus experiencias y conocimientos previos, los cuales se enriquecen de manera permanente.

Además, Beneitone et al (2007, en Andrade 2008) indican que las competencias son una red de conceptos amplia, este autor hace alusión a la formación integral del individuo en distintas áreas como cognoscitiva, psicomotora, afectiva, y que engloba un conjunto de capacidades que se desarrollan por medio de procesos que orientan al sujeto a la responsabilidad de su capacidad para realizar diversas acciones, y por medio de las cuales, demuestra tal capacidad de resolución de una problemática en un contexto determinado y cambiante.

En el caso de Oullet (2005, en Tobón 2005: 47) define a las competencias como el fundamento de organización de la formación, que puede apreciarse en el conjunto de actitudes, conocimientos y de habilidades particulares que forman a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema en particular.

Desde la concepción de la pedagogía, Villalobos (2010:66) declara que la competencia será la capacidad, el talento, la aptitud de una persona humana que, junto a las áreas de desarrollo de la construcción de conocimientos (en sentido de logro de aprendizajes significativos, la generación de actitudes efectivas, de resolución de problemas y el desarrollo de habilidades cognitivas o intelectuales y

motrices, o bien compendios de las anteriores) darán como consecuencia una destreza con eficiencia y eficacia en situaciones que requieren una respuesta responsable y ética para acceder al conocimiento.

Ante las distintas definiciones y percepciones que se da al concepto de competencia, Villalobos (2010:59) reconoce puntos en común, y menciona que en la parte funcional de la competencia permite: realizar acciones exitosas, participar eficazmente en la vida cotidiana, cumplir con éxito en exigencias diversas de la vida real; y en el aspecto constitutivo o funcional menciona que las competencias hacen referencia a: conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas.

Cabe mencionar que la manera en que se estiman las competencias en la educación, autores como Tobón, Pimienta & García (2010: 4) reconocen aspectos en las competencias como provechosas mencionando que el enfoque por competencias responde de manera clara ante las problemáticas, dirigiendo el currículo para asegurar la calidad del aprendizaje en un marco organizado; además que permite lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes y las dinámicas el contexto local, nacional e internacional (actual y futuro); y se considera un medio para formar personas para afrontar problemas cotidianos y activando los saberes de la educación al considerar los retos del contexto.

Para la Comisión Europea de Educación y Cultura (2004, en García 2011) las competencias a desarrollar en los estudiantes serán un medio para dominar instrumentos socio-culturales que son necesarios para la interacción con el conocimiento, dar apertura la interacción en los grupos que no son homogéneos, además de potenciar la actuación autónoma y comprender el contexto. Sin embargo, en su crítica más común acerca de la instauración de este modelo en el ámbito educativo, está en su relación directa con el ámbito laboral, por tanto, se considera que responde a las necesidades únicamente laborales sin tomar en cuenta

cuestiones de desarrollo en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve el individuo.

Se debe reconocer, a partir de los planteamientos de los autores y los distintos organismos y sus derivados, que el punto de atención se encuentra alrededor de las competencias para atender a las necesidades de la sociedad global, tomando en cuenta y en algunas veces dando las exigencias del ámbito del laboral, sin embargo, debemos de reconocer que también se identifican definiciones y planteamientos acertados en donde se retoman aspectos más allá del aspecto laboral, considerando a las competencias como aplicables para todas las esferas de la vida y a lo largo de la vida, lo cual se traduce en el uso de las competencias en contextos diversos y cambiantes.

2.2.2 Clasificación de las competencias en la educación

Acerca de las competencias específicas que se deberían desarrollar en los estudiantes para lograr una formación integral, Zabala (2007:88) retoma cuatro fuentes: la primera es el informe de Delors de la UNESCO de 1996 para la Educación del Siglo XXI en el cual se proponen los cuatro pilares para la educación: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; la segunda fuente es el proyecto DeSeCo de la OCDE que en el 2002 clasificó a las competencias esenciales en tres niveles: la interacción dentro un grupo socialmente heterogéneo, la actuación de forma autónoma y la utilización de herramientas cognitivas, sociales y físicas de forma interactiva.

El tercer documento fuente es el documento marco para el Currículum Vasco, en donde se retoman las competencias educativas generales que son: aprender a pensar y aprender, aprender a comunicar, aprender a convivir, aprender a ser uno mismo y aprender a hacer y emprender; y por último menciona a Monereo que en el 2005 expresa los ámbitos competenciales, donde enmarca las competencias básicas, que son: aprender a buscar información y aprender, aprender a

comunicarse, aprender a colaborar con otros y aprender a participar en la vida pública.

Reimers & Chung (2016:23) mencionan que, por parte del Consejo Nacional de Investigadores de los Estados Unidos, un grupo de expertos elaboraron un informe a partir de pruebas científicas de la investigación psicológica y social sobre las habilidades que han tenido consecuencias para los individuos.

Este documento sintetiza las habilidades del Siglo XXI con el título de: Educación para la vida y el trabajo para generar conocimiento y habilidades transferibles en el Siglo XXI, las cuales son: competencias cognitivas que incluyen procesos y estrategias cognitivas, conocimiento y creatividad; las competencias intrapersonales que abarcan una apertura intelectual, ética y espíritu consciente en el campo laboral y una autoevaluación positiva; y las competencias interpersonales que refieren al trabajo en equipo, colaboración y liderazgo.

Argudín (2005:55) sostiene que las competencias básicas que se aplican internacionalmente en todos los niveles educativos, y que se ajustan a situaciones, circunstancias y ambientes distintos, y que además establecen y sintetizan las habilidades requeridas por el alumno para su desempeño efectivo y eficaz, son: competencias de estimación e injerencia, que se relacionan y dependen de los conocimientos de una disciplina en específico, y también hacen mención al dominio de tareas y contenidos; las competencias de comunicación que se componen de habilidades verbales, habilidades de lectura, habilidades de expresión escrita, habilidades de computación; y por último la competencia de pensamiento crítico que hace alusión a los valores.

Para la clasificación de las mismas, Tobón (2005:62) manifiesta que existen distintas propuestas de organización, sin embargo, menciona que una de las más extendidas consiste en dividir las competencias en: básica, que hacen alusión a las competencias fundamentales para la vida en sociedad y para desenvolverse en cualquier ámbito

laboral; genéricas que son comunes a distintas ocupaciones o profesiones; y las específicas que son competencias propias de una ocupación o profesión.

En el caso de Villalobos (2010:68) menciona, existen tres tipos que son: académicas, laborales y profesionales; sin embargo, refiere que dentro de las tres anteriores cada una contiene capacidades agrupadas en tres niveles: las básicas, esenciales o clave son aquellas que incluye el nivel de comprensión lectora, el pensamiento matemático y la capacidad de escuchar; las genéricas o transversales son las que constituyen el desarrollo de habilidades de pensamiento como puede ser analizar, comprender, inferir, sintetizar, aplicar, entre otras; y las específicas son las que convienen a las competencias propias de cada área de conocimiento. Además, al hablar específicamente de las competencias académicas, Villalobos (2010:84) menciona que, dentro de ellas, existen las competencias conceptuales, las técnicas, de contexto, las interpersonales de integración y de adaptación.

2.2.3 Características y funciones de las competencias en la educación

Abordando las características que debe poseer una competencia, las cuales al ser presentadas en el currículo deberían retomarse, Villalobos (2010: 67) menciona que las competencias poseen cuatro particularidades: toman en cuenta el contexto; son el resultado de un proceso de integración; están asociadas a criterios de realización o desempeño; e implican una responsabilidad por parte del estudiante para la construcción de su aprendizaje.

En consideración de Spencer y Spencer (1993, en Correa: 2007) las competencias se caracterizan particularmente por ser un componente del propio ser, que incluyen la motivación, los rasgos psicofísicos, las formas de comportamiento, el auto concepto, los conocimientos, las destrezas motoras y destrezas cognitivas.

Coll (2007, en García 2011) establece como característica, que las competencias por naturaleza surgen por medio de situaciones concretas, en espacios indicados, con y

por personas específicas, a través de actividades determinadas que forman parte del quehacer del educando; por lo tanto, se declara que el hecho de adquirir una competencia está sumamente relacionado con la adquisición de saberes por parte del sujeto. Otras características como hace referencia Ortega (2008, en García 2011), son que el individuo competente debe tener control de sus emociones, sentimientos, interacciones sociales, sus actividades, también ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás.

Por ello Zabala (2007) hace un énfasis en la necesidad de que las competencias en el sistema escolar deben abarcar distintas dimensiones: la social, de manera que pueda participar activamente en la transformación de la sociedad, comprendiéndola, valorándola e interviniendo de manera crítica y responsable; la interpersonal, en la que deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir de manera efectiva con los demás mediante la cooperación y la participación en actividades humanas desde la comprensión, tolerancia y solidaridad.

La siguiente dimensión que considera Zabala es la personal en donde podrá ejercer de manera responsable y crítica aspectos como la autonomía, cooperación, creatividad y libertad utilizando el conocimiento y comprensión de él mismo, de la sociedad y de la naturaleza del medio en que se desenvuelve; y por último será competente en una dimensión profesional ejerciendo una tarea o acción profesional adecuada en relación a sus capacidades, a partir de los conocimientos y habilidades específicas de la profesión, realizando sus actividades de manera responsable, flexible y rigurosa para que pueda satisfacer sus motivaciones y expectativas de desarrollo profesional y personal.

Para la formación de una competencia Garduño (2009:84) menciona es necesaria la unión de ciertos aspectos como: conocimientos y conceptos, que conlleva la representación interna acerca de la realidad; también de intuiciones y percepciones: son las maneras empíricas de interpretar el mundo; de los saberes y creencias que representan las construcciones sociales que se relacionan con las otras culturas; de

habilidades y destrezas que hacen referencia al saber hacer, a la acción práctica y al perfeccionamiento de la misma; también de las estrategias y procedimientos que incluyen los pasos y secuencias para resolver los problemas y que después se utilizan en otras circunstancias; y por último de las actitudes y los valores que evidencian la disposición de ánimo ante las personas.

Al considerar a las competencias como una acción y una intervención, Zabala (2007:107) menciona que su eficacia reside en la movilización de distintos recursos compuestos por esquemas de actuación que integran a la vez conocimientos, procedimientos y actitudes, lo cual debe ser adquirido con el mayor grado de significatividad posible, comprendiendo y dominando profundamente lo aprendido, de manera que pueda aplicarse la competencia en la vida real, lo cual no puede ser de carácter mecánico, sino que requiere un grado de significatividad.

De las funciones específicas de las competencias, se ubica que a partir de la perspectiva de la UNESCO, las competencias tienen como funciones principales: investigación para la contribución a una generación con nuevos conocimientos; educativa para la preparación de personas altamente capacitadas; social para otorgar servicios a la sociedad; y la función ética, que conlleva la crítica social, las cuales se logran según Lavín (1990, en Garduño 2009:78) a partir de los ámbitos del “saber hacer”, el “saber decir” y el “saber actuar”.

Las competencias a desarrollar deberán abarcar todas las esferas de la vida, así como integrar todas las capacidades que poseen los estudiantes, para que de manera armónica puedan ser utilizadas para enfrentar los retos del Siglo XXI, de manera que los alumnos estarán preparados para actuar, resolver y responder a problemáticas de diferentes ámbitos. Tal es la relevancia del desarrollo de competencias y, por tanto, es necesario que el currículo tome en cuenta las necesidades específicas, en todas las áreas de su contexto inmediato.

2.2.4 Principios psicopedagógicos del Enfoque Basado en Competencias

A pesar de su conceptualización, concepción, clasificación y las características que poseen las competencias al ubicarse dentro del el ámbito educativo, es necesario, como menciona Posner (1998: XXIV) ubicarse en un modelo pedagógico, el cual es una representación de la relación que predominan en el fenómeno de enseñar. asimismo, se adscribirá a una teoría pedagógica, la cual buscará responder a ciertas preguntas relacionadas con el tipo de hombre, la relación entre maestro alumno, y las técnicas y métodos; además Posner menciona que dentro de la teoría y específicamente en el currículo se reconocerá el modelo curricular.

En el caso del enfoque basado en competencias, a consideración de Correa (2007) tiene tendencia desde los enfoques constructivista, en donde se exigen la creación de escenarios en donde se compartan conocimientos acerca de la vida para construir competencias, y de esa manera alcanzar un desempeño que fue anteriormente consensuado, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de las personas.

Según Zabala, no se es enteramente competente o completamente incompetente, sino que existe una relación con las condiciones que intervienen en el mismo proceso de aprendizaje. Y es por las afirmaciones teóricas que se ubica una relación entre las competencias y la teoría del aprendizaje significativo, que es una de las aportaciones de las corrientes psicológicas a las que se adhiere la postura constructivista.

Zabala (2007:108) al hablar de las competencias hace referencia a los principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo, y de ellos retoma para el desarrollo de las competencias los siguientes principios: esquemas de conocimiento y conocimientos previos, en donde el aprendizaje nuevo deberá construirse desde los esquemas existentes; la vinculación profunda entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos, es decir, se establecen relaciones fundamentales y no autoritarias entre el conocimiento previo y el nuevo; nivel de desarrollo, que refiere a

las capacidades cognitivas que dispone el sujeto para enfrentarse a un nuevo aprendizaje.

También se retoman los principios como la zona de desarrollo próximo que alude a la distancia entre lo que se sabe y lo que se quiere aprender; la disposición para el aprendizaje, en donde intervienen factores vinculados a las capacidades de equilibrio personal, de relaciones interpersonales y de interacción social; la significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos, en donde el aprendiz le atribuye un sentido a tales contenidos; la actividad mental y conflicto cognitivo, en donde el sujeto reelabora sus esquemas de conocimiento; una actitud favorable, sentido y motivación; la autoestima, autoconcepto y las expectativas; y la reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición).

Habría que mencionar que existen autores que relacionan el enfoque por competencias con el modelo funcionalista, Benavides (2002, en Correa 2007) menciona que a partir de este modelo educativo las competencias se conciben a partir de las relaciones que existen entre un problema y las posibles formas de solucionarlo, por tanto, se abordan como un fenómeno casual, y se relacionan con desempeños o acciones concretas que los sujetos deberán llegar a demostrar y aprender en una actividad determinada.

En la revisión de todos los planteamientos alrededor de las competencias, se establece que el presente estudio concebirá a las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores demostrables a lo largo de la vida, en los individuos, de manera que puedan utilizarlas, reconocerlas y aplicarlas de manera consciente en la resolución de problemas específicos en todos los ámbitos de su vida cotidiana. Las competencias deberán ser apropiadas para el desarrollo integral de los individuos, ubicadas en un contexto específico y desarrolladas a través de diferentes experiencias educativas, tomando en cuenta a las personas, a sí mismo y el medio que les rodea.

Por tanto, el currículo tendría como menester crear experiencias educativas significativas, en donde el estudiante, consciente de su propio aprendizaje pueda adquirir las competencias pertinentes para su desenvolvimiento en los ámbitos de la vida personal, social, intelectual, educativa, y en el futuro laboral, entre otros, desarrollando habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que a consideración de Garduño se necesitan para la conformación de una competencia, teniendo en cuenta el contexto a nivel global y local.

2.3 Competencia Comunicativa

La competencia para la comunicación o competencia comunicativa, es el centro de atención del presente análisis, la cual se ubica, a nivel internacional y en diversos currículos como una de las competencias básicas para todos los niveles educativos. Argudín (2005:19) reitera la importancia de la comunicación en la nueva sociedad de la información, ya que es el contexto en donde surge la implementación de las competencias en la educación; la autora hace referencia a la Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información que se celebró en el 2003 en Ginebra, y en ella se declaró que la comunicación es un proceso social esencial, además de ser una necesidad humana básica y el cimiento de toda organización social, es por ello que se considera como el eje central en la presente era.

2.3.1 Orígenes de la competencia comunicativa

Jiménez (2010:6) plantea que históricamente, la competencia comunicativa surge a partir de interrogantes acerca del significado de la lingüística y sobre los procesos psicológicos que intervienen en acciones como: la comprensión y la producción de mensajes, variación del lenguaje o la comprensión y expresión de aspectos no estrictamente lingüísticos.

El planteamiento anterior nos remite a mencionar que el primer acercamiento a la competencia comunicativa fue a través del lingüista Noam Chomsky, quien a

consideración de Martínez (2006:17) fue uno de los primeros que utilizó el término de “competencia” al considerar la necesidad del desarrollo de una competencia lingüística, la cual estaba formada por la mera representación mental de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática, y que todo sujeto hablante-oyente ha interiorizado, es decir, para Chomsky (1983, en Martínez 2000:41) la competencia lingüística se concibe como un conocimiento de carácter universal que poseen todos los sujetos inmersos en una comunidad lingüística homogénea, en donde la existencia de una lengua gramaticalmente adecuada da oportunidad al uso del conocimiento lingüístico que el sujeto tiene codificado de manera innata.

No obstante, Martínez (2006) indica que el concepto de competencia lingüística como lo refiere Chomsky es limitado, ya que sólo se encierra a un área del lenguaje, que es la gramática, siendo así una competencia enfocada al conocimiento de reglas gramaticales y no del uso del lenguaje. Aunque, se debe agregar que Chomsky (1980, en Martínez 2006) reconoció que, además de existir una competencia gramatical que se enfocaba en el conocimiento de la forma y significado, también se podía hablar de una competencia pragmática que se orientaba al modo de uso apropiado de la lengua conforme a diversos fines.

Hymes (1980 en, Tobó 2005: 26), concibe que los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse, por tanto, posiciona a la competencia más allá de lo lingüístico, indicando que una persona competente en el lenguaje, lo utilizará para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender. Por tanto, este autor, quien se posicionaba desde el campo de la antropología y la sociolingüística, al cuestionar los planteamientos de Chomsky propuso sustituir el concepto de competencia lingüística por uno que fuese más amplio, que incluyera el significado referencial y social del lenguaje, y es de esta manera como como se instauró el concepto de competencia comunicativa. (Hymes 1996, en Martínez 2006:18)

2.3.2 Conceptualización de la competencia comunicativa

Por tanto, para Hymes (en Pilleux 2001) la competencia comunicativa es entendida como un conjunto de habilidades y conocimientos que permite que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, es decir, es la capacidad de interpretar y usar de manera adecuada el significado social de las variedades lingüísticas en cualquier circunstancia, según las funciones y variantes de la lengua.

Además, Hymes (1980, en Tobón 2005: 26) declara que la competencia comunicativa se desarrolla cuando la persona es capaz de determinar cuándo, qué, con quién, dónde y en qué forma se debe hablar; y esto sucede cuando el individuo tiene la capacidad de llevar a cabo un conjunto de actos de habla, de posicionarse en eventos comunicativos y evaluar la participación de otros tomando en cuenta las actitudes, valores y motivaciones en concordancia con la lengua.

Para complementar la idea de Hymes, Fishman (1970, en Pilleux 2001) menciona que todo acto de comunicación entre dos o más personas, independientemente de la situación de intercambio, está orientado por reglas de interacción social, las cuales definen a partir de los interlocutores, la variedad regional, de edad, sexo, estrato social, el escenario, el tiempo, el tema o tópico, el propósito y los resultados.

Para Habermas (2000 en Martínez 2006:21) la competencia comunicativa es la capacidad de los hablantes de actuar comunicativamente, lo que quiere decir, que podrán ajustar sus acciones buscando un entendimiento con los demás, participando en actos de habla adecuados para generar y conservar responsablemente relaciones interpersonales genuinas. Daza, Vargas, García & Sierra (2000 en Martínez 2006) hacen referencia que la competencia comunicativa demanda un desarrollo permanente, una adaptación a nuevas situaciones contextuales, históricas y culturales, y también a obtener una serie de habilidades básicas para la actuación en procesos comunicativos como la codificación y decodificación de textos y discursos.

En una investigación relacionada a la competencia comunicativa en el ámbito escolar, para conceptualizar este término se retoman los planteamientos de Perrenoud (2004, en Alsina, Cañabate & De la Creu 2013) quien comprende a la competencia comunicativa como una interacción consecutiva de situaciones comunicativas que el docente debe procurar adecuar a las diferentes funciones y contextos sociales y culturales.

2.3.3 Componentes de una competencia comunicativa

La competencia comunicativa abarca todas las capacidades de un individuo en función a los aspectos del lenguaje y del uso del mismo. A consideración de ciertos autores como Celce, Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995, en Martínez 2006) esta competencia de la comunicación se compone a la vez por ciertas competencias que la constituyen como tal, los cuales son: la lingüística que integra los conocimientos de los elementos léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de la gramática de la oración, y la fonología, dicha competencia está centrada en conocer y ser hábil para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados, y de esta manera permitirá conocer si los enunciados de un interlocutor son correctos o incorrectos.

El siguiente elemento que establecen estos autores es la competencia sociolingüística que está compuesta por las reglas de uso que permitirán la interpretación de enunciados en su significado social, a partir de factores como el contexto; la accional es la habilidad para transferir los conocimientos y aplicarlos a través de la interpretación y realización de actos de habla y sus funciones lingüísticas en una situación comunicativa específica; y la discursiva hace referencia a seleccionar, dar secuencia y organizar las palabras, estructuras, frases y enunciados con el propósito de obtener un texto (oral o escrito) de manera unificada, que incluya cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional.

Por su parte, Hernández, Rocha y Verano (1998 en Martínez, 2006) proponen incluir tres más competencias que integren a la competencia comunicativa, que son: la competencia interpretativa, que se refiere a los actos que el sujeto realiza para comprender los distintos contextos de significación, sean sociales, científicos, artísticos, etc.; la argumentativa o ética que se interpreta como una acción contextualizada que se orienta a dar explicación de las ideas que se articulan y dan sentido a un texto; y la propositiva o estética que está vinculada con la posibilidad de crear y transformar el lenguaje en un contexto no específicamente artístico.

En el caso de Pilleux (2001) agrega que dentro de la competencia sociolingüística se incluyen las reglas de interacción social, el modelo speaking que propone Hymes que refiere a tomar en cuenta: la situación, los participantes, las finalidades, los actos, el tono, los instrumentos, las normas y el género; también dentro de esta competencia sociolingüística se encuentra la competencia interaccional que hace referencia al conocimiento y uso de reglas no escritas de la comunicación, y la competencia cultural que es la capacidad de comprender normas de comportamiento desde el punto de vista de los miembros de una cultura.

Además, para la competencia comunicativa Pilleux agrega la competencia pragmática, la cual se compone por tres elementos: una competencia funcional, que es la capacidad de lograr propósitos de comunicación en una lengua; el segundo aspecto es la implicatura, que es realizar inferencias bajo las presunciones contextualizadas entre el decir y el hacer o lo que no se dice; y la presuposición que funciona para darse cuenta de la verdad en una oración a partir de las significaciones implícitas según los factores contextuales; por último, este autor adhiere una competencia más al conjunto que integran a la competencia comunicativa, y es la psicolingüística que toma en cuenta la personalidad del hablante, la sociocognición y el condicionamiento afectivo.

Para Argudín, en la competencia comunicativa deben de existir las siguientes habilidades: verbales, que refiere al hablar y escuchar, formular preguntas

adecuadas, discusión grupal, interacción, decir, mostrar, reportar, leer y expresarse verbalmente en otro idioma; las habilidades de lectura, que hacen referencia a la lectura crítica, la selección de la información, la toma de posición frente a la información; las habilidades de expresión escrita que son escribir (orden de pensamiento escrito), elaborar, ya sean informes, artículos, síntesis y ensayos; las habilidades de computación que aluden a procesar, consultar, buscar, valorar y elegir la información, además de lograr establecer una la relación de la información con la disciplina estudiada.

De acuerdo a las afirmaciones de los autores acerca de la competencia comunicativa y teniendo presente a la comunicación como un proceso importante ubicado en la mayoría de las etapas de desarrollo humano, la competencia comunicativa se concebirá para el presente estudio como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que proporcionan la capacidad de entenderse y darse a entender en una situación comunicativa específica, esto implica el conocimiento de las reglas relacionadas a la lingüística; las habilidades paraverbales (hablar y escuchar), lectoras, expresión escrita, de computación (información), y las relacionadas con la significación y su uso; además de tomar en cuenta las actitudes, valores y motivaciones propias, así como de los demás, y estando conscientes de sus acciones comunicativas y del contexto específico en que se desarrolla, siendo un texto, un discurso, o una conversación.

Se puede mencionar que la competencia comunicativa en el ámbito escolar debería responder a la necesidad de una adecuada utilización de la lengua, para la convivencia, el conocimiento interpersonal e intrapersonal y del mundo que nos rodea, además para enfrentar situaciones presentes y futuras de diversa índole de manera pertinente y responsable, en donde se puedan aplicar no sólo en el contexto académico, sino que sean funcionales para los distintos contextos, considerando los diversos aspectos que pueden encontrarse en un acto comunicativo, así como también las diversas formas de comunicación.

2.4 Contextualización de las competencias en los Sistemas Escolares

Dentro de las características estipuladas en el currículo formal de ambos países en los que se basa el presente estudio, se reconoce la intención del desarrollo de las competencias en los alumnos que ingresan al sistema escolar. En el caso de México se puede ubicar, en el inciso dos del segundo apartado, las competencias para la vida como características del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica; y por parte del currículo chileno, en el documento curricular de actualización del 2009, mencionan el desarrollo de competencias, así como también se enuncia el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes como una de las principales innovaciones en las Bases Curriculares de la educación básica del 2012, por tanto, para fines convenientes al tema de estudio de la presente investigación se considera pertinente abordar de manera breve su desarrollo histórico.

2.4.1 Origen y desarrollo de las competencias en México

En México, se reconoce el surgimiento del Enfoque Basado en Competencias, como mencionan Díaz Barriga Arceo y Rigo; (2000, en Andrade 2008), a fines de los años setenta en México, específicamente en el momento en donde se pretendía relacionar el sector productivo con la escuela para la formación profesional y dar respuesta las necesidades industriales. En el caso de Garduño (2009: 78) considera que, en México, a raíz de la preocupación por la congruencia de los aprendizajes del nivel básico del Sistema Educativo mexicano y la mejora de la calidad de vida de los individuos, surge la idea de implementación de este modelo educativo en el país.

En el Acuerdo 592, cuya finalidad es la articulación de la Educación Básica, se afirma que “la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ocurrió en el país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcó, entre muchos cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de la sociedad mexicana. La

sociedad mexicana en el siglo XXI es resultado de la fusión o convergencia de diversas culturas, todas valiosas y esenciales, para constituir y proyectar al país como un espacio solidario y con sentido de futuro.” (SEP, 2011)

Por tanto, tomando en cuenta las afirmaciones de la política educativa nacional y retomando los planteamientos del capítulo anterior en cuanto a la inserción de las ideas neoliberales y la influencia de la globalización en la educación, se puede mencionar que en México, a partir de los años de noventa, con los cambios en la economía, en las relaciones entre naciones y organizaciones, y aunado al cuestionamiento de la eficiencia del Sistema Educativo, se reconoce este momento histórico como el comienzo de la instauración de las competencias de manera formal en el currículo educativo mexicano para responder a las necesidades educativas que se presentaban, y que el antiguo modelo educativo no podía resolver.

En el acuerdo 592, se señala las reformas, tratados y acuerdos realizados en el ámbito educativo del país en los últimos años del Siglo XX y principios del XXI, los cuales retomaron las propuestas enunciadas por la política educativa internacional como la pertinencia del establecimiento de un modelo basado en competencias en la educación para el mejoramiento de la calidad de la educación. Entre las modificaciones que se han realizaron en el Sistema Educativo Mexicano durante este periodo y los siguientes, y en donde se enuncian el desarrollo de las competencias, se encuentran: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), las modificaciones a la Ley General de Educación y las reformas en los planes y programas de los distintos niveles educativos.

La noción en relación a las competencias en los vigentes documentos curriculares en México se menciona desde su definición, que el Acuerdo 592 declara en los principios pedagógicos, que sustentan el plan de estudios mencionan que: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”. (SEP, 2011)

También como origen de las competencias en el Sistema Escolar Mexicano, se ubican planteamientos con relación del tema en la propuesta realizada por Garduño para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el año 1999 en donde participó en la creación de un programa de educación no escolarizada para la población infantil migrante de las distintas regiones del país, el cual establecía la pertinencia del desarrollo de competencias en los estudiantes.

Específicamente en los programas educativos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Andrade (200:53) concuerda con Villalobos (2010:60) que el término competencia aparece primeramente en la reforma de preescolar, establecidas en el Programa de Educación Preescolar del 2004, en donde se definían como:

“Conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. [...] Una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos que se desenvuelve”. (SEP 2004, en Villalobos 2010:60)

Andrade (2008: 54) agrega que este concepto en la Educación Secundaria aparece a partir de la Reforma de la Educación Secundaria (RIES); la cual retomó los resultados PISA para afirmar que “el currículo debe estar centrado en el desarrollo de capacidades y competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad.” (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2002)

Alcántara (2008) afirma que la Secretaría de Educación Pública intentaba implementar un enfoque basado en competencias generales a partir de la reforma a la educación secundaria, donde se desarrollara la comprensión lectora, las habilidades matemáticas y la transmisión de valores éticos y ciudadanos; además se

buscaba reducir el número de asignaturas y otorgar mayor tiempo estimado a cada una.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007 a 2012, documento donde se habla explícitamente de las acciones a realizar en el sexenio presidencial, se encuentra el seguimiento para la instauración del enfoque basado en las competencias en la Educación Básica y específicamente en el Eje 3 denominado “Igualdad de Oportunidades” y el objetivo 9 nombrado “para elevar la calidad de la educación” se propone:

“Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.”, además se afirma que “es impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano.” (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2011).

Además, se menciona que en el Programa Sectorial de Educación de este mismo sexenio, en la estrategia 1.1, se marca la necesidad de accionar una Reforma para la Educación Básica que se centre en la adopción de un Modelo Educativo Basado en competencias como manera de respuesta a las necesidades de desarrollo en México en el Siglo XXI, asegurando que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias, teniendo como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo, y estableciendo estándares y metas de desempeño en forma de logros de Aprendizaje Esperados para todos sus grados, niveles y modalidades.

Cabe mencionar que, en Plan Nacional de Desarrollo de este sexenio, en el objetivo dos, se declararon elaborar, según el Acuerdo 592, propuestas de enseñanza hacia el dominio de competencias comunicativas, en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje.

En las leyes que regulan todos los aspectos del país, se puede notar un reconocimiento explícito de las competencias, ya que la Ley General de Educación, que regula las acciones relacionadas a la educación en México, en el artículo 47, de la sección 2, y reformado en el 2011, señala que en los planes de estudio deberá establecerse “los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo”, (LGE, 1993: 47) y en el artículo 14 agregado en el 2014, que se debe “fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (LGE, 1993: 14-X Bis).

Reimers & Chung (2016:168) comentan en su investigación reciente acerca de la discusión sobre la selección de competencias que deberían ser adquiridas, y mencionan que a través de la difusión de los informes PISA, publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación creado en el 2002, ha incrementado el debate acerca de las competencias que los alumnos mexicanos deben poseer en su preparación para la integración a la sociedad global.

A partir de los planteamientos se puede identificar claramente la influencia de los planteamientos de la política internacional en el currículo y políticas educativas mexicanas con respecto a la relación entre la educación y la nueva sociedad del conocimiento, el uso de las pruebas estandarizadas, la educación para la formación profesional, el establecimiento de estándares, establecer oportunidades para el desarrollo humano y para el crecimiento de la economía del país.

2.4.2 Origen y desarrollo de las competencias en Chile

El Enfoque por Competencias en el Sistema Escolar chileno se retoma en las políticas educativas establecidas desde la dictadura de Pinochet, a partir de los cambios económicos y sociales drásticos que se vivieron en la época, Reimers & Chung (2016) mencionan que en 1980 la reforma educativa que se planteaba implementar, estaba orientada al mercado, y a pesar de la culminación de la dictadura las orientaciones de la misma continuaron en la reforma educativa iniciada en 1996 promovida por el gobierno democrático establecido en 1996, donde el enfoque básico de la reforma era complementar dos aspectos, la dinámica del mercado, con políticas de estado de equidad y mejoramiento de escuelas, además de promover la adquisición de habilidades y competencias para el siglo XXI como parte de esa reforma.

Manríquez (2014) anuncia que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que fue publicada en el Diario Oficial en 1990 contenía un nuevo enfoque curricular, ya que se mencionan aspectos muy alejados del vocabulario común de los docentes de Educación Básica y Media, en donde se comenzaban a hablar de contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados e indicadores de desempeño, lo cual produjo una inversión de capital material y humano para la capacitación para la nueva visión educativa. Además, agrega, que diversos teóricos llegaron al país y proponían el desarrollo de capacidades, donde se definía a la capacidad en función de las destrezas y habilidades.

Después, como un anticipo a la Reforma chilena de la educación de 1996 surgieron acuerdos nacionales en el segundo gobierno democrático, en donde el presidente instituyó en 1994 la Comisión para la Modernización de la Educación, lo que dio como resultado el fundamento de la Reforma Educativa, en el cual se precisaron: los desafíos de la educación chilena frente al Siglo XXI, es decir, las habilidades y competencias para el presente siglo como las cognitivas, las interpersonales y las intrapersonales, además de competencias como la adquisición de conocimientos.

Para el 2009, se realiza un ajuste curricular, donde se especifican los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios necesarios en la educación Básica y Media, y se expresa ampliamente el uso de las competencias, mencionando que los objetivos y contenidos del marco curricular están orientados al desarrollo de competencias y se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para el desenvolvimiento en el ámbito social, laboral y ciudadano.

Específicamente alrededor de la educación básica, en Chile se pueden encontrar documentos fundamentales como leyes, decretos y planes y programas de estudio, en los cuales se aborda el tema de las competencias, y son concebidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben encontrarse presentes en los alumnos para su desarrollo íntegro, de manera que tengan la posibilidad de transferir los conocimientos teóricos a los hechos concretos a lo largo de su vida.

En la Ley General de Educación (LGE) o Ley 20370, que fue la sustitución de la LOCE, el artículo número 19 manifiesta que:

“la Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.” (LGE, 2009:19)

Y en el artículo 29 se menciona que “la educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes” (LGE, 2009:29), además, especifica cuáles se deben desarrollar en los ámbitos personal y social y en el ámbito del conocimiento y la cultura.

Con relación a las medidas tomadas por el Ministerio de Educación en Chile para evaluar el logro educativo y para asegurar el desarrollo de competencias, Reimers & Chung (2016) mencionan que el currículo chileno, en las Bases Curriculares y los

Programas de Estudio se estableció, para cada grado escolar, un marco de objetivos fundamentales obligatorios (OF) y los contenidos mínimo obligatorios (CMO), los cuales en el documento de actualización del currículo en el 2009 consideran que los conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones que la experiencia escolar busca otorgar a cada estudiantes para que favorezcan a su desarrollo integral.

Cabe mencionar que los OF y CMO fueron sustituidos por los Objetivos de aprendizaje (OA) en el 2012, que según las nuevas bases curriculares de educación básica “relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr”. Además, agregó los mapas de progreso del aprendizaje y los resultados de aprendizajes esperados como medios para tomar en cuenta y contextualizar la situación de la educación en el país.

Por parte de las Bases Curriculares de Educación Básica (2012), que son el punto de referencia para lo que está establecido en los Programas de Estudio, se retoma lo anunciado en el decreto 439 aprobado en el 2011, en la cual se consideran como una innovación en el sistema escolar chileno, y se establece que los Objetivos de Aprendizaje (OA) deben tener una relación directa con los conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales deben evidenciar de forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe alcanzar. Además, agrega la relevancia de las competencias para el desarrollo armónico e integral de los alumnos, de manera que les posibilite enfrentar su futuro con las herramientas necesarias, así como también para la participación activa y responsable.

Específicamente, como respuesta del currículo chileno ante la época actual y en el contexto de la sociedad de la información se menciona en las Bases Curriculares de Educación Básica 2012 que “el rápido ritmo de cambio en el conocimiento y el aumento del acceso a la información requieren que el currículum asigne importancia al desarrollo de capacidades necesarias para que los jóvenes puedan desenvolverse en la sociedad del siglo XXI.” (MINEDUC, 2012)

Es relevante mencionar que Reimers & Chung (2016) al realizar una revisión general del currículo chileno, identifican en los niveles de la educación primaria (Educación General Básica) y secundaria (Educación Media) las tendencias que se establecen en las competencias para el Siglo XXI, que se denominan 21CC, y las cuales son: la abstracción y generación de conocimientos, el pensamiento sistemático, la experimentación que conlleva aprender a aprender, la comunicación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio.

Por tanto, a través de la revisión de investigaciones y documentos relacionados al desarrollo histórico de la educación actual y del contexto que encierra a la educación chilena y mexicana se puede mencionar que como respuesta por parte del currículo ante las problemáticas sociales, políticas y económicas que se suscitaban a nivel mundial, como los cambios sociales originados de la transición a la sociedad de la información por medio de la globalización y el cambio de las necesidades laborales surgidas principalmente por el cambio de modelo económico, se pensó desde los organismos internacionales en la implementación de un nuevo modelo educativo que diera oportunidad a los ciudadanos desenvolverse y enfrentar los constantes cambios que se aproximaban en el presente, así como también en el futuro, los cuales fueron implementados en cada sistema escolar desde acuerdos o comisiones para la modernización de la educación.

Estos cambios, que van desde la transformación de la sociedad hasta la modificación en las relaciones entre naciones a través de la firma de tratados y acuerdos económicos suscitaron diversas reformas alrededor de los años noventa en la educación de diversos países como lo son México y Chile, de esta manera se orientó a considerar a la educación como un medio de transformación y de progreso social, por tanto, habría que estar a la altura del resto de los países del mundo implementando innovaciones en el currículo para que respondiera a la necesidades próximas como la capacitación para el mundo laboral, la adecuación a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y por ello habría que transitar

como proponían los organismos internacionales, hacia un modelo educativo que guiara a los individuos al desarrollo de un conjunto de conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes que estuvieren acorde a la demandas y necesidades del presente siglo.

CAPÍTULO 3

III. Metodología

3.1 Enfoque de Investigación Cualitativa

Partiendo de la finalidad del presente trabajo, el cual busca realizar un análisis curricular de la competencia comunicativa en los programas de estudio de asignaturas equivalentes de dos países a través de la comparación, el estudio se adscribirá en primer momento a una metodología con una perspectiva cualitativa debido a que buscará interpretar y comprender procesos educativos en contextos distintos.

Para hacer referencia a algunos de los autores que abordan a la metodología cualitativa se retoma a Creswell, (1998 citado en Vasilachis 2009), quien define este tipo de metodología como un proceso interpretativo de investigación que tiene como soporte diferentes costumbres metodológicas. Asimismo, se encuentra a quienes la definen como naturalista, interpretativa y multimetódica, lo cual indica que el papel del investigador es indagar situaciones naturales, buscando dar orientación o interpretación a fenómenos. (Denzin y Lincoln, 1994 en Vasilachis, 2009:24)

En el caso de Bartolomé (1993 en Bisquerra 2004:282) menciona que existen dos tipos de orientaciones de la investigación cualitativa, las cuales pueden ser encaminadas a la comprensión u dirigida al cambio, que para el caso del presente análisis se enfoca al primer tipo, ya que está dirigido a la dimensión de la significación e interpretación de documentos. Esta acción de buscar, dar significación es considerada por el autor como un aspecto clave en los estudios orientados a la comprensión.

Es posible identificar autores que definen cuatro principales rasgos para este tipo de investigación: el primero menciona que el enfoque cualitativo descansa en el origen de los resultados; el siguiente rasgo indica realizar el análisis del conocimiento de los actores sociales y sus prácticas; el siguiente menciona la actividad del investigador, quien realiza reflexiones, las cuales se convierten en datos para la investigación; y el

último rasgo da cuenta de las diferentes perspectivas teóricas y sus métodos particulares que determinan discusiones y la práctica del investigador (Flick, 1998 en Vasilachis 2009:26).

Maxwell (2004 en Vasilachis, 2009:26) indica que, a esta orientación, se le atribuyen características particulares como: el interés por el significado y la interpretación; el énfasis del contexto y de los procesos; y la estrategia inductiva y hermenéutica. Tales características se retomarán en este análisis curricular para obtener, recopilar, comprender, interpretar y analizar por medio de un estudio profundo del contexto y de las propuestas de los documentos curriculares necesarios para el análisis de la competencia comunicativa en los currículos de México y Chile.

Para el proceso de la investigación cualitativa, Hernández Sampieri (2010) añade que no es necesariamente lineal. Para comenzar, propone establecer un tema en cuestión, el cual debe ser familiarizado por el investigador de manera que se conozca profundamente mediante la revisión de la literatura relacionada al tema; después de ello se propone establecer el problema de estudio, donde se incluyen los objetivos que expresan la intención de estudio, para continuar se realizan preguntas de investigación que se pretenden responder al finalizar el estudio en función que se cumplan los objetivos, después se establece una justificación de la investigación y viabilidad, posteriormente se insta a especificar las deficiencias en el conocimiento del problema, de manera que se señalen las aportaciones de la investigación al conocimiento actual, y para finalizar con el planteamiento inicial se sugiere que el investigador se instaure en un contexto o ambiente en el cual se llevará a cabo la investigación.

Por tanto, se considera para este trabajo un proceso de investigación que pretende la comprensión, interpretación y orientación de fenómenos o situaciones relacionadas con el ser humano y su contexto, además se retomarán los pasos que son puntualizados anteriormente para llevarla a cabo, intentando organizar la información de manera sistematizada, y así, que exista una posibilidad de proporcionar dirección en el momento del análisis de los datos obtenidos.

3.2 Educación Comparada

Tomando en cuenta que la pretensión del presente estudio es la comparación de un aspecto en común del currículo en dos países distintos, es necesario reconocer la existencia del campo de estudio de la pedagogía comparada o educación comparada, y para ello se considera conveniente especificar las concepciones que se tienen de la comparación en la educación. Existen autores como Sadler, quienes consideran que, a través de la comprensión y estudio profundo de otro sistema de educación se dará pautas para que sea posible comprender el propio. Además, otro aspecto destacado acerca de la comparación según el autor, es que surge a partir de la comprensión, y por lo tanto, es necesaria la reflexión, y la fundamentación histórica y cultural para la realización del análisis curricular. (Sadler, en Epstein 2010:13)

Según Epstein (2010:11), se considera actualmente, que los inicios de esta disciplina fueron exactamente en el siglo XIX a través de la obra realizada por Marc-Antoine Jullien, “Esquema sobre el trabajo de la educación comparada”; el surgimiento en el campo del currículo. Según Ruiz (2010:23) es a partir de la propuesta de evaluación de Tyler (1942), quien establece la necesidad de comparar los datos obtenidos para que pudiesen ser utilizados como información para los diseñadores de programas de estudio, por ello, a partir del planteamiento de Tyler se vincula el campo de la educación comparada con el campo del currículo.

Con respecto a su finalidad, lo que da fundamento para realizar una comparación, Ruiz (2010:23) concluye que la comparación, específicamente tiene una doble intención dentro de la investigación educativa, una de ellas es realizar una interpretación de los fenómenos educativos como objetos de estudio, y una segunda concepción es colaborar la solución de problemas educativos. Por lo tanto, establece que, a partir de la comparación entre objetos y fenómenos, con el propósito de analizar semejanzas y diferencias se posibilitará el alcance de niveles de comprensión que den pautas para el desarrollo de explicaciones interpretativas, cuestión que la presente investigación persigue.

Ruiz (2010:23) menciona que la comparación, específicamente en la investigación educativa posee un criterio. El cual es propuesto por Schriewer (1993 citado en Ruiz, 2010:32), y considera que, para realizar cualquier comparación es necesaria la instauración de relaciones que hay entre los elementos a analizar, sin embargo, se debe realizar de manera especializada y específica para se le atribuya un carácter científico. Przeworski y Tune (1970 citado en Ruiz, 2010:33) sitúan a la educación comparada como un método de investigación científica, y según estos autores, las comparaciones en investigación no son solamente descripciones, ya que deben encontrar relaciones entre los elementos analizados, de manera que den como resultado, explicaciones.

Dentro del ámbito de la investigación educativa, la metodología que se propone para la educación comparada es diversa, y para ello Schriewer (1989 citado en Rojas & Navarrete, 2010:40) plantea los tipos de comparabilidad que se pueden aplicar en la investigación, los cuales son:

- La comparación simple que consiste en relacionar únicamente los aspectos observables de los elementos a comparar, de esta manera el análisis que conlleva se basa en la mera descripción.
- El segundo tipo es la comparación compleja en donde se aproximan los vínculos que pueden encontrarse en el análisis de los elementos.

Por otra parte, la Pedagogía Comparada es concebida por Villalpando (1966:51) a partir de una actitud de síntesis, es decir, que es definida como una manera de accionar dentro del conocimiento ya existente y actúa en razón de los mismos; una segunda concepción de la Pedagogía Comparada es como un trabajo de investigación pedagógica, ya que se indaga en el campo del conocimiento, específicamente en el campo de la práctica, con el sentido de encontrar la verdad acerca de los componentes que se comparan, esto, a partir de las semejanzas y diferencias encontradas.

Para Villalpando, la tercera valoración es como una disciplina pedagógica, donde se establece que la investigación que se realiza tiene el sentido de presentar material conveniente a otros trabajos, así como suscitar formas superiores de conocimiento, además de proporcionar información que sea fuente para la mejora de organización de las instituciones, y para otorgar referencias para la constitución de leyes y modos políticos ligados a lo que debería llevarse a cabo en la realidad.

Como finalidad de la pedagogía comparada, este autor manifiesta que su utilidad educativa se ubica en la obtención de un beneficio, y clarifica que no sólo se limita a planos nacionales o internacionales, sino que también en niveles de conocimiento real. En su consideración, la disciplina tendría la capacidad de asegurar el logro de la seguridad de éxito, así como la de prevención de fallas en el uso al que se le darán los resultados de la comparación.

Con lo anterior, es prudente considerar que para la realización del análisis curricular (ya que el punto de comparación son los programas de estudio para comprender e interpretar los fenómenos educativos), es necesario establecer las relaciones existentes en el contexto y en el plan y programas de estudio de cada país, fijando la existencia de puntos de comparación entre los mismos, además de conocer de manera profunda los aspectos que se encuentran en torno a la competencia comunicativa, con el propósito que sean pautas para ubicar similitudes y diferencias en lo que propone cada Sistema Escolar en cuanto al objeto de estudio, de manera que a partir de la comprensión e interpretación de los datos se proporcionen recomendaciones que puedan ser tomadas en cuenta en el proceso para el diseño curricular.

3.3 Propuesta para el Análisis Curricular

Para fines de este estudio, el método a utilizar para el análisis de los programas de estudio se adscribirá primeramente a los planteamientos que establece Posner (2005:15), quien define que un análisis curricular es la pretensión de desglosar el

currículo en los elementos que lo constituyen, estudiar tales elementos y la manera en que se ajustan para constituir un todo, es reconocer las creencias e ideas con las cuales los diseñadores se involucraron y que implícitamente o explícitamente configuraron el currículo, examinando las intervenciones de tales acuerdos y creencias en relación a la calidad de la experiencia educativa. Para identificar los acuerdos y participaciones Posner (2005:15) propone al análisis curricular como un conjunto de respuestas a preguntas diseñadas como ayuda para quien llevará a cabo el análisis, las cuales se precisarán más adelante.

Este estudio se adscribe a la finalidad de realizar un análisis curricular, ya que como menciona Posner (2005:24), una de las razones para llevarlo a cabo es la distinción de la relevancia que tienen las declaraciones en el currículo y la apropiación para una clase, escuela o lugar específico en una situación precisa. Posner especifica que la interpretación de los fundamentos curriculares, es denominada como eclecticismo reflexivo, es decir, que se refiere al modo de juzgar mediante la reflexión con el propósito de adoptar una posición intermedia o moderada. Para lograr lo anterior, Posner considera conveniente leer los documentos entre líneas y realizar una inferencia con apoyo en demostraciones neutras.

De la misma manera es preciso señalar que dentro del currículo, Posner (2005:12) ubica cinco currículos que son simultáneos, estos son: el currículo oficial o formal que tiene como finalidad: dar a los profesores una base para la planeación de las lecciones y la evaluación de los estudiantes; y ser un fundamento para la supervisión de los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados; el currículo operacional que corresponde a la enseñanza real del profesor; el currículo oculto que no es reconocido por los funcionarios de los colegio; el currículo nulo que son los temas de estudio no enseñados; y el extracurrículo que son las experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares pero que son reconocidas por los colegios. Según las intenciones de este análisis curricular comparativo se centrará en el currículo formal.

Casanova (2006) propone que el currículo debe poseer diversas características, ya

que se requiere un currículum planificado para establecer un orden en torno a sus elementos: coherente con un enfoque armónico y lógicamente construido (en donde incluya la coherencia interna y externa); selectivo en relación de los contenidos de acuerdo a la edad; provisional considerando la evolución histórica de la sociedad; sistemático de manera que su elaboración se realice con un planteamiento racional; democrático, es decir, que es elaborado en consenso con los involucrados y buscando el desarrollo de los seres humanos; centrado en la escuela y relacionado con el entorno; ecológico, donde tome en consideración todo lo que rodea; común y diversificado para garantizar la igualdad de oportunidades; integrado con respecto a los saberes; intercultural de manera que se reconozcan las diferencias; y un currículum influyente en todas las actuaciones de la institución educativa.

Cabe mencionar que antes de comenzar cualquier análisis curricular, es necesario primeramente precisar la problemática existente alrededor del campo de currículo, la cual surge a través de distintas concepciones acerca del mismo, si bien, este término ha sido utilizado en variados contextos y de diversas maneras, es por ello que ciertos autores se han dedicado de producir teoría curricular para concretizar su definición y su campo de acción. Tanto es así que, De Silva (1999) plantea que cualquier libro con temática de currículo enuncia el planteamiento de la polémica sobre la definición de “currículo”, desde plantearlo como “currículum” o como tal, “currículo”, hasta tratar de definir qué es lo curricular y sus alcances.

A lo largo de los años, de la misma manera en que la sociedad ha evolucionado, este concepto lo ha hecho, las variadas aseveraciones que se han realizado han sido tocantes a establecer al currículo como la organización de contenidos, objetivos, métodos didácticos y de evaluación adecuados para los alumnos de cierta edad; otros lo plantean en relación al logro del desarrollo de aprendizajes en los alumnos, y algunos se posicionan en que el currículo define la integración de un todo con relación al Sistema Escolar abarcando todos los niveles de concreción que propone la Ley Orgánica de Educación.

Según Álvarez (2011), los niveles de concreción curricular son: Diseño Curricular

Prescriptivo o inicial, que tiene por característica la generalidad y además éste será común para todos los centros educativos, y es en donde se establecen los elementos curriculares básicos; el siguiente nivel es el Proyecto Curricular de Etapa, y es la adecuación de los planteamientos del primer nivel con las necesidades y características de cada centro, el cual corresponde a los equipos de docentes; el último nivel corresponde a la programación del aula en donde se debe articular los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características específicas del grupo concreto de alumnos.

Para tomar postura en la problemática en torno a la definición del currículo, este estudio se adscribirá a la definición de Flórez (en Posner 1998: XXVI), el cual no se considera al currículo únicamente como planes y programas de estudio o contenidos, sino como la puntualización de una teoría pedagógica con el propósito de convertirla en efectiva y garantizar el aprendizaje y desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. Se cree que es un plan en construcción y formación, el cual sugiere conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden lograrse en un proceso eficaz y auténtico llamado enseñanza.

Retomando la definición de Posner, el análisis curricular es el desglose de los elementos que lo componen, en el caso de esta investigación se dará énfasis en el primer nivel de concreción curricular, retomando la política educativa internacional y de ambos países para realizar un análisis de manera vertical, es decir la concordancia entre el modelo educativo con los principios pedagógicos que se proponen en el plan de estudios.

Así también se realizará un análisis de manera horizontal ubicando la correspondencia entre la estructura general del Sistema Escolar, de los Planes de Estudio de Educación Básica, el Perfil de Egreso, la concepción de Competencias, los campos formativos o asignaturas, los programas de estudios de Español en México y el de Lenguaje y Comunicación en Chile, así como las finalidades o

propósitos de la asignatura; de manera que el análisis bilateral sea útil en función de un análisis profundo de la competencia comunicativa.

A continuación, se presenta un esquema de los elementos curriculares que se retomarán para la realización del análisis comparativo:

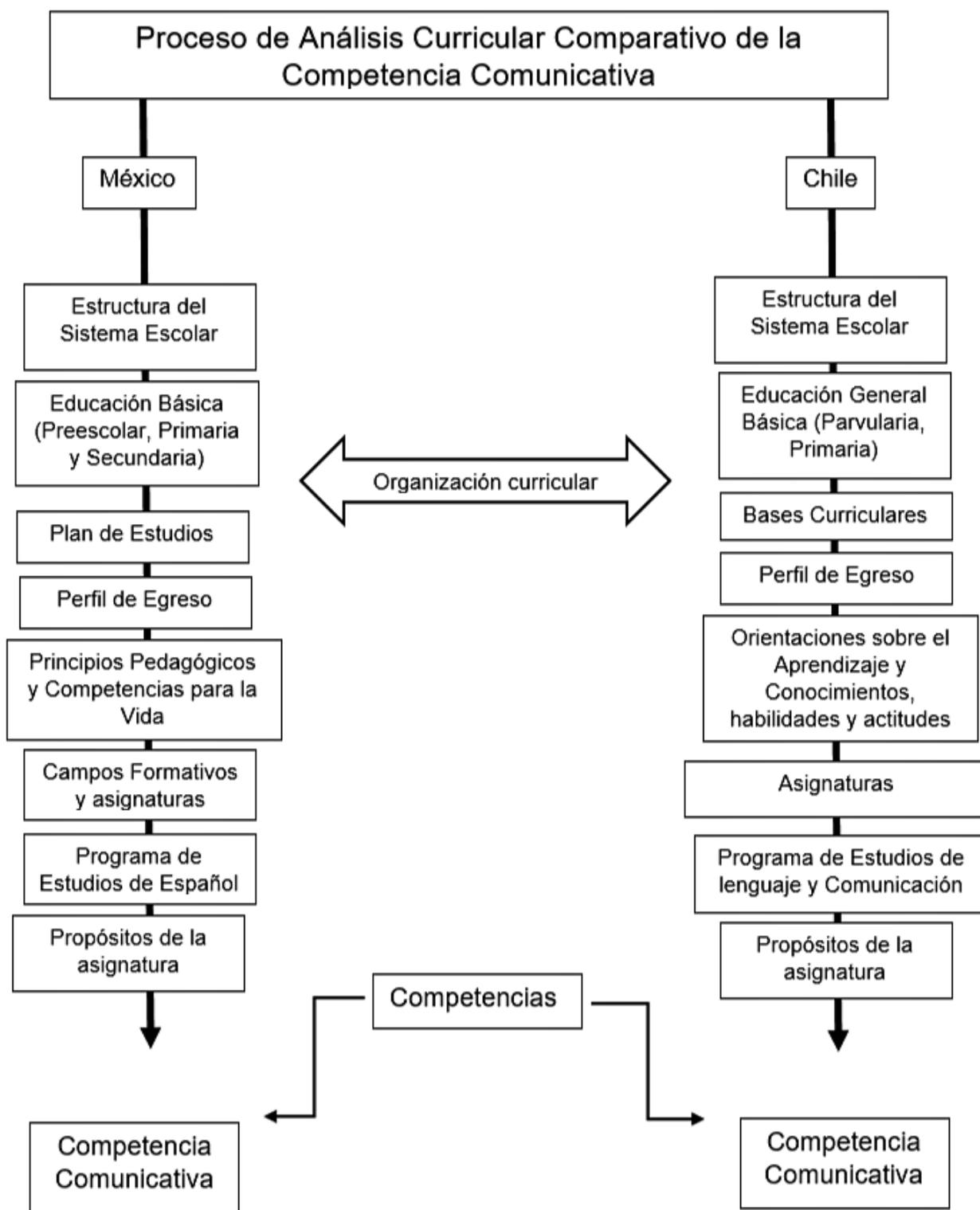


Figura 3.1 Proceso de Análisis Curricular comparativo

Para comenzar a realizar el análisis curricular se debe seleccionar el grupo de preguntas que serán eje para realizar la comparación de ambos programas de estudio a través del análisis curricular, Posner (2005: 24) divide su propuesta en preguntas ubicadas en cuatro grupos, el primero corresponde a la documentación y orígenes del currículo, el siguiente hace referencia al currículo apropiado, el tercero al currículo en aplicación y el último grupo de preguntas es correspondiente al currículo crítico, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

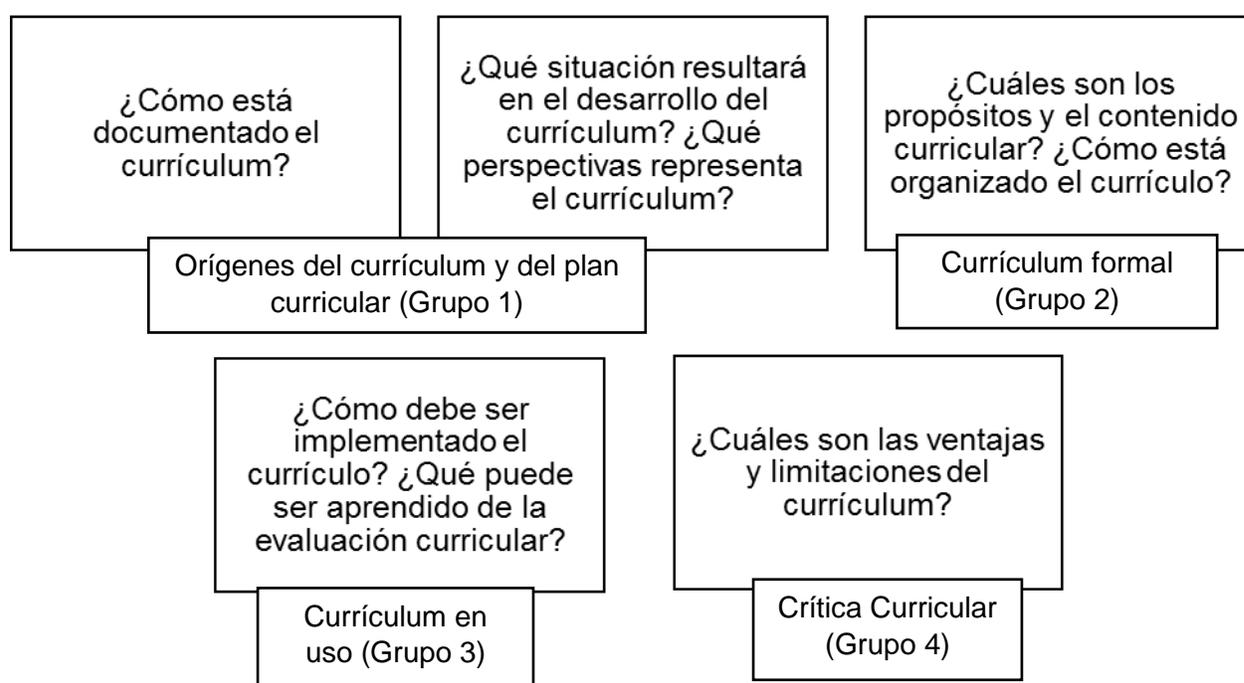


Figura 3.2 El proceso del análisis curricular retomado de Posner (2005:20)

A partir de la revisión de la propuesta, en la intención del presente estudio se abordarán: las preguntas del primer grupo, además de aspectos del plan y programas de estudio de ambos países, las declaraciones por parte de los organismos internacionales, acuerdos y leyes para dar un marco contextual a los planteamientos y recursos para el diseño del currículo formal; las preguntas del

segundo grupo debido a que serán orientadas al estudio en concreto de la idoneidad de los planteamientos en los programas de estudio, retomando la organización y finalidades del plan y programas de estudios; y las preguntas del cuarto grupo se retomarán ya que funcionará como comparación de la competencia comunicativa en los programas de estudio y para el cierre del análisis en donde se anunciarán las recomendaciones, la identificación de ventajas y desventajas encontradas a partir del análisis comparativo. Con respecto al tercer grupo se consideró omitir ya que está ubicado en el análisis del currículo en aplicación, para la investigación sólo se realizará un análisis en el nivel macro de la concreción circular.

A continuación, se explicitan las preguntas que se abordarán:

Del primer grupo: Documentación y orígenes del currículo:

1. ¿Cómo está documentado el currículo?
 - ¿En qué documentos, estándares y otros recursos se basará el análisis?
¿Qué estándares estatales o nacionales relevantes ha elegido para el currículo?
 - ¿En qué aspectos del análisis del currículo y de los documentos se concentrará?
 - ¿Qué limitaciones encuentra en la documentación?
2. ¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo?
 - ¿A qué problema social, político, económico o educativo pretendía responder el currículo?
3. ¿Qué perspectiva representa el currículo?

Del segundo grupo: El currículo formal, las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los propósitos y el contenido del currículo?
 - ¿En qué nivel expresa el currículo sus propósitos?

- ¿Qué metas y objetivos educativos se enfatizan y cuáles son sus prioridades relativas?
 - ¿Cuáles son las principales maneras en las que el currículo representa la materia (competencia comunicativa) para los estudiantes?
 - ¿Cómo afecta la tecnología al contenido curricular?
2. ¿Cómo está organizado el currículo?
- ¿Qué se estipula para una organización a nivel macrovertical u horizontal?
 - ¿Qué principios organizacionales emplea el currículo?
 - ¿La organización del currículo incrementa o decrementa la probabilidad de realizar el seguimiento?
3. ¿Cuáles suposiciones están implícitas en la organización del currículo?
- ¿Cuáles son las suposiciones epistemológicas implícitas en la organización del currículo?
 - ¿Cuáles principios psicológicos están implícitos en la organización del currículo?
 - ¿Qué otras suposiciones relacionadas con la organización del currículo están implícitas?

Del cuarto grupo: Crítica, se retoman:

1. ¿Cuál es su opinión acerca del currículo?
 - ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas?
 - ¿Ante cuáles peligros tendría cuidarlo al implementarlo?
 - ¿Cómo lo adaptaría para maximizar sus beneficios y fortalezas y para minimizar sus limitaciones y riesgos?

Teniendo como eje de análisis las preguntas recién punteadas, a partir de la recopilación de la información pertinente, que serán esencialmente los planes y

programas de estudio, se retomarán algunos documentos en donde se explicita la política educativa nacional e internacional de ambos países para realizar el análisis, se procederá a la revisión exhaustiva de los mismos para comenzar a recuperar elementos que propicien la reflexión, comprensión e interpretación de los datos, y así abarcar los tres grupos de preguntas que se seleccionaron de la propuesta de análisis curricular de Posner para este estudio comparativo.

3.4 Propuesta para el análisis de la competencia comunicativa

Si bien, las preguntas para el análisis curricular que propone Posner dan pautas para realizar un análisis de los componentes generales del currículo, debido a la naturaleza de la investigación, en la búsqueda del análisis concreto de una competencia, se estima sensato retomar los planteamientos de Zabala quien define a las competencias para el ámbito educativo como “aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, competentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.” (Zabala 2007:43)

Zabala (2007:44) distribuye a la competencia en relación al aprendizaje de los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes. Para este estudio se retomarán la definición y el proceso de aprendizaje para el análisis de los planteamientos que se realizan en los programas de estudio.

La siguiente tabla sintetiza los aspectos que se deben tomar en cuenta en el momento del análisis:

| Características básicas del proceso de aprendizaje de los componentes de una competencia | | |
|---|--|--|
| Elemento | Definición | Proceso de Aprendizaje |
| Hechos | Contenidos de aprendizaje singulares, de carácter descriptivo concreto. | Se utilizan organizaciones significativas o asociaciones que faciliten la tarea de memorización en el proceso de repetición. |
| Conceptos | Contenidos de aprendizaje de carácter abstracto que exigen la comprensión. | Promover un verdadero proceso de elaboración y construcción personal del concepto; que faciliten que los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionen con los contenidos previos; que promuevan una fuerte actividad mental que felicite dichas relaciones; que otorguen significatividad y funcionalidad de los nuevos conceptos y principios; que supongan un reto a las posibilidades reales. |
| Procedimientos | Conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo. | Mediante la ejercitación tutelada y reflexiva a partir de modelos expertos, se considera pertinente la práctica de una ejercitación múltiple guiada, es decir una ejercitación de manera progresiva, de mayor a menor ayuda externa. |
| Actitudes | Contenidos que engloban valores, actitudes y normas. | A través de las elaboraciones complejas de carácter personal con gran vinculación afectiva. A partir de modelos o mediante vivencias continuadas en entornos con grandes implicaciones afectivas. Se aprenden mediante procesos de reflexión personal ante situaciones conflictivas que establecen pautas de comportamiento. |

En la propuesta de Zabala, se hace referencia a los hechos como fundamentales, debido a que son necesarios para la comprensión de la mayor parte de informaciones y problemas que se manifiestan en la vida cotidiana y profesional, siempre y cuando se obtengan los contenidos asociados que permitan interpretar tales hechos. Se puede considerar que un hecho es aprendido cuando se ha comprendido el concepto relacionado al hecho, y será utilizado en una actuación competente en el momento de representarlo literalmente; se recomienda que para facilitar el aprendizaje de un hecho se realicen relaciones con esquemas o representaciones gráficas, asociaciones entre un contenido y otros similares.

Para el aprendizaje de conceptos, Zabala menciona que es necesario que el sujeto comprenda el significado del concepto para afirmar que se ha aprendido tal concepto o principio y no sólo la capacidad de repetirlo; además deberá ser capaz de darle un uso para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación, o bien, cuando sea capaz de posicionar los hechos, objetos o situaciones exactas en el concepto que lo incorpora, cabe mencionar que este tipo de aprendizaje se considera inacabado, debido a la posibilidad continua de ampliarse o profundizarse en su conocimiento.

Para los procedimientos, el aprendizaje que propone Zabala deberá reforzar la aplicación de lo aprendido en contextos diferenciados para que sea útil en medida que pueda ser utilizado en situaciones no previsibles, además será acompañado de una reflexión de la actividad que realiza con la intención de que el sujeto tome consciencia de su actuación, de manera que tenga la capacidad de reflexionar acerca de la forma que realiza el procedimiento y de las condiciones ideales para darle uso.

Por último, para el aprendizaje de las actitudes menciona que los contenidos actitudinales están conformados por componentes: cognitivos, que son los conocimientos y las creencias; afectivos haciendo referencia a los sentimientos y preferencias; y conductuales, que son las acciones y declaraciones de intención, sin embargo, la incidencia de estos componentes cambia según dependiendo si es un

valor, una actitud o una norma. El aprendizaje de las actitudes implica un conocimiento y una reflexión sobre los probables modelos existentes, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que conlleva un análisis de aspectos positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una valoración y revisión de la propia actuación.

Además, el autor menciona la importancia del aprendizaje del componente procedimental en las competencias, ya que concretamente en la aplicación en un contexto específico, este componente conforma la propia acción de una competencia, y menciona que la secuencia en el aprendizaje para los procedimientos se resume en: obtener un modelo, después tener una ejercitación guiada y la reflexión sobre su uso, lo cual implica la interpretación o comprensión de la situación del objeto de estudio en su complejidad, la identificación de los problemas o cuestiones que permiten enfrentarse a una situación de manera eficaz, la identificación de la información relevante para la resolución de cuestiones establecidas, la revisión de distintos esquemas de actuación ya aprendidos que puedan dar como respuesta a cada una de las situaciones, el análisis de la información disponible en relación a cada uno de los esquemas, y la valoración de las variables reales y su relación en los esquemas que se aprendieron.

Por tanto, en la propuesta de aprendizaje de Zabala se puede ubicar la necesidad y notable relación entre cada uno de sus componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores, o bien contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) para la concretización del desarrollo de una competencia.

Dentro de este estudio, y para el análisis de la competencia a estudiar se retomarán los elementos que propone Zabala, de manera que se desglosarán cada una de las competencias comunicativas que se proponen en el Programa de Estudios de cada país para realizar un análisis de las mismas, se contrastarán con las reflexiones acerca de las competencias que surgieron de la revisión de los documentos considerados para la contextualización, así como los planteamientos en los planes y programas de estudio para ubicar la coherencia y vínculo entre los componentes del

currículo, así como los principios pedagógicos y el modelo pedagógico (análisis vertical), y entre la propuesta de perfil de egreso, campos formativos o asignaturas, finalidades, competencia comunicativa (análisis horizontal).

Cabe mencionar que el proceso de análisis de la competencia comunicativa y su congruencia y coherencia con la postura pedagógica que se propone de manera independiente en cada plan y programa de estudio de las asignaturas, se realizará de manera simultánea en ambos currículos para identificar las similitudes y diferencias a partir de la interpretación de la información surgida en el análisis, y después de ello se procederá a proporcionar conclusiones que permitan dirigirse a dar respuesta al último grupo de preguntas que propone Posner, que es orientado a establecer puntos fuertes y debilidades, así como dar sugerencias para potenciar los beneficios y disminuir las limitaciones.

CAPÍTULO 4

IV. Análisis Curricular

En este apartado se buscará concentrar el análisis curricular dando respuesta a las preguntas relacionadas al contexto del currículo y del plan curricular, del currículo formal y de la crítica curricular. Los aspectos del análisis en los que se concentrará el estudio serán la justificación y planteamientos que se establecen en los programas de estudio de español en México (2011) y lenguaje y comunicación en Chile (2012), en torno a la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa en los alumnos de educación básica; sin embargo, para iniciar el análisis se deben precisar los documentos que se han retomado para la contextualización y la realización del análisis curricular, los cuales algunos se han desarrollado en los capítulos anteriores. Los recursos utilizados son los siguientes:

| Política Educativa México | Política Educativa Chile |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Ley General de Educación (LGE)▪ Reforma Integral de la Educación Secundaria 2012▪ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012▪ Acuerdo 592▪ Plan de Estudios de la Educación Básica 2011▪ Programa de Estudio de Español 3º de Secundaria 2011 | <ul style="list-style-type: none">▪ Ley 20370 General de Educación (LGE)▪ Decreto 2960 (Aprobación de los Planes y Programas)▪ Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios 2009▪ Bases Curriculares de Educación Básica 2012▪ Programa de Estudio 8º de Lenguaje y Comunicación |

Para el análisis se realizarán descripciones, interpretaciones y comparaciones acerca de los componentes de cada uno de los sistemas escolares buscando coherencia, relación y adecuación entre los elementos, partiendo de la estructura de los sistemas escolares, la organización de la Educación Básica, los planteamientos del Plan de

Estudio, los principios pedagógicos que guían los procesos educativos formales, el perfil del egresado de Educación Básica, el modelo pedagógico, los campos formativos, el programa de estudios y los propósitos para la asignatura. Retomando los elementos anteriores, la contextualización internacional y nacional, y los planteamientos acerca de las competencias, el estudio se dirigirá al análisis de la competencia comunicativa que propone cada sistema escolar.

4.1 Estructura de los sistemas escolares

Primeramente, se mencionará de manera breve la estructura de cada sistema escolar con el propósito de considerar y tener presente las diferencias generales en cuanto a la configuración de la educación escolarizada entre ambos países, y para dar claridad y ubicación en cuanto a los aspectos formales al momento de realizar el análisis curricular.

Cuadro 4.1 Estructura de los sistemas escolares

| Estructura del Sistema Escolar Mexicano | Estructura del Sistema Escolar Chileno |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 3 niveles escolares (LGE): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Básica (12 años) <ul style="list-style-type: none"> — Preescolar (3 grados) — Primaria (6 grados) — Secundaria (3 grados) ▪ Media Superior (3 años) ▪ Educación Superior | <ul style="list-style-type: none"> • 4 niveles escolares (Constitución Política de la República de Chile): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Parvularia (3 grados) ▪ Educación General Básica (8 grados) ▪ Educación Media (4³ grados) ▪ Educación Superior |

Cabe mencionar que, en el caso de México, la educación obligatoria abarca la educación básica y la educación media, y está compuesto por quince años y grados;

³ En el año 2017 se comenzará a implementar la nueva estructura curricular, en donde los cursos de séptimo y octavo año de la enseñanza básica y primero, segundo, tercero y cuarto año de la enseñanza media pasarán a la educación media, respectivamente. (LGE, 2009)

en el caso de Chile, la educación general básica y la media son obligatorias y comprenden doce años y grados.

4.1.1 Administración y gestión de los sistemas escolares

En la Ley General de Educación mexicana encontramos que la educación pública es descentralizada, ya que como Reimers & Chung (2016:167) mencionan, corresponde a cada entidad federativa la educación escolarizada que se imparte, en cualquiera de sus modalidades: instituciones públicas, las cuales son financiadas por el estado, es decir, la federación, entidades federativas y municipio; y las instituciones privadas o particulares que son financiadas por los padres o tutores de los alumnos.

Podemos identificar que la educación escolarizada en Chile también es descentralizada, ya que como se mencionó en el capítulo uno, corresponde a los municipios la educación escolarizada que se imparte. El sistema escolar chileno tiene singularidades, ya que existen tres tipos de escuelas, que Oliva (2008) menciona que se establecieron a partir de la reforma durante la dictadura militar de Pinochet y se mantuvieron. Las categorías de instituciones educativas son:

Escuelas municipales (gratuitas y públicas), se rigen a la vez por dos sistemas que son los Departamentos Administrativos de Educación Municipalizada (DAEM) o Corporaciones Municipales y los Departamentos Administrativos; Escuelas Privadas subvencionadas que son financiadas por medio de un subsidio o subvención pública basada en la asistencia por alumno y a la vez por contribuciones de los padres; *Escuelas privadas pagadas*, que operan totalmente con las contribuciones de los padres; y las *corporaciones* que son específicamente para la enseñanza media y son administradas por corporaciones empresariales con financiamiento fiscal. (Oliva: 2008)

4.2 Principios Educativos

En cuanto a la educación que los Estados pretenden ofrecer a los alumnos de nivel básico en todas las instituciones y modalidades del país, se menciona en las constituciones políticas de cada nación:

Cuadro 4.2 Principios de la Educación

| Educación en México | Educación en Chile |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Principios Generales (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917:3): La educación escolar en México busca ser laica, gratuita, de calidad y se guiará bajo el principio democrático (sistema de vida que tiene como fundamento el persistente mejoramiento económico, social y cultural del pueblo). • Ideal de Educación (LGE: 1993:2): “La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es | <p>Principios Generales (Constitución Política de la República de Chile, 1980):</p> <p>La educación en los establecimientos en propiedad del Estado busca ser gratuita y de calidad, basada en un proyecto educativo que sea público y laico. Además, se fundamenta en los tratados internacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideal de Educación (LGE:2009): “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su |

| | |
|--|---|
| factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social”. | vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” |
|--|---|

4.3 Nivel educativo: educación básica

Debido a que el estudio se enfatizará en un solo nivel y grado educativo en específico, para fines de delimitación del análisis curricular, se establecerá la información pertinente de la educación Básica en México y en Chile con el propósito de contextualizar y situar el estudio en un ámbito más concreto, así como también para identificar las concepciones necesarias para tomar en cuenta en el análisis de la competencia comunicativa.

Cuadro 4.3 Nivel de Educación Básica

| Educación Básica en México | Educación Básica en Chile |
|--|--|
| <p>— Características (Plan de Estudios 2011):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 grados que atiende a niños entre 4 a 15 años de edad. • Pretende favorecer en los alumnos el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Secundaria (SEP) <p>“Tiene como finalidad aportar a la</p> | <p>— Características (Ley General de Educación, 2009):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 grados que atiende a niños entre 6 y 15 años de edad. • Se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en |

| | |
|---|---|
| <p>mejora de la calidad de la formación que obtendrán los estudiantes de nivel primaria al culminar con los estudios primarios, esto a través de fortalecer los contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes del país, y que únicamente la escuela puede proporcionar.”</p> | <p>las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.”</p> |
|---|---|

Retomando lo establecido en las leyes con respecto a la educación y los postulados que se establecieron en capítulo uno del contexto de ambos países, podemos afirmar que el currículo, en ambos casos busca responder a las problemáticas económicas y sociales en función de evitar el rezago ante el resto de las naciones.

Se considera, por tanto, a la educación como un medio para contribuir o mejorar el desarrollo económico y cultural del país, y a partir de ello surge la necesidad de hacer frente, a través del currículo, a la ineficiencia de los sistemas escolares y la necesidad de la preparación de las nuevas generaciones para los nuevos retos que acarrea la globalización, como el constante cambio en el conocimiento, para el desarrollo integral presente y futuro de los alumnos.

La relación entre la organización, la administración y los principios que se declaran en las políticas educativas de ambos países demuestran la orientación de la educación para responder a demandas puntualizadas por organismos en su mayoría económicos, y que están relacionados en aspectos sociales, ya que ambos países retoman, en el caso de México implícitamente y Chile explícitamente, los planteamientos de los tratados internacionales, como la búsqueda de la calidad en la educación, la implementación de evaluaciones estandarizadas que midieran el avance de los alumnos, y además se expresa la necesidad de entender a la

educación como un proceso permanente, democrático, y como medio para contribuir o alcanzar el desarrollo integral.

En el caso de Chile, podemos identificar que, a pesar de mantener los principios de gratuidad, laicidad y de escolaridad pública, se puede notar la influencia aún mayor que en México, la intención neoliberal de mercantilización de la educación con la apertura en las categorías en las instituciones educativas. Por tanto, los principios que se expresan en pretensiones del sistema escolar, regularán las acciones educativas de cada país e influirán en cada aspecto del currículo, desde las reformas educativas nacionales hasta las actividades realizadas en el aula escolar.

4.3 Plan de estudios o marco curricular de la Educación Básica

Después de abarcar los aspectos más generales del análisis nos aproximamos a los referentes más concretos del presente estudio, y se debe mencionar que los principales documentos curriculares en los que este análisis se basará son, el Plan de Estudios de Educación Básica en México, que en Chile se le nombra como el Marco Curricular o Bases Curriculares de Educación Básica, y los programas de estudios.

El plan de estudios 2011 en México se entiende como el documento curricular en el que se expresan las pretensiones del organismo encargado de la educación con respecto a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en el país. Se debe mencionar que el Plan de Estudios de México se concibe a sí mismo como:

“El documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.” (SEP, 2011)

En Chile, los dos documentos curriculares que definen las intenciones del ministerio de educación son: la actualización del marco curricular publicada en el 2009 (que se encuentra vigente para los últimos grados de la Educación General Básica) y las nuevas bases curriculares del 2011.⁴

Cabe mencionar que una de las diferencias que tiene el currículo mexicano con el chileno es la especificidad de la flexibilidad del currículo, ya que en la LGE 2009 en Chile, en el artículo treinta y uno declara que “los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije.” (MINEDUC, 2009)

4.3.1 Perfil de egreso de la Educación Básica

El perfil de egreso en el currículo mexicano precisa los rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica para lograr desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que elijan continuar su desarrollo. En el caso de Chile, al realizar la revisión de los documentos curriculares no fue posible identificar de manera explícita el Perfil de Egreso para los estudiantes de educación básica, sin embargo, en la Ley General de Educación 2009, en el Artículo 29 se menciona que la educación básica tendrá como objetivos generales que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan alcanzar rasgos específicos.

⁴ En la página oficial del MINEDUC se menciona que a finales del año 2016 entraron en vigencia las bases curriculares de 7° y 8° básico. Por lo tanto, este análisis se realiza tomando en cuenta las Bases Curriculares del 2012, el Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación del 2011 y el documento de actualización curricular del 2009.

Cuadro 4.4 Perfil de Egreso de Educación Básica⁵

| Perfil de Egreso de Educación Básica en México | Perfil de Egreso de Educación General Básica en Chile |
|---|---|
| <p>El alumno mostrará los siguientes rasgos (SEP: 2011):</p> <p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</p> <p>i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</p> | <p>El alumno mostrará podrá mostrar los siguientes rasgos (MINEDUC, 2009):</p> <p>b) Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.</p> <p>c) Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.</p> <p>d) Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.</p> |

⁵ Se seleccionaron, en ambos currículos, los rasgos de acuerdo con la finalidad del estudio, es decir, se tomaron en cuenta los aspectos relacionados a la competencia comunicativa.

A partir de las afirmaciones del currículo oficial con relación a los propósitos para la formación de los estudiantes de educación básica, es posible identificar similitudes en relación a los principios neoliberales relacionados con el desarrollo de competencias, la solución de problemas y el énfasis en las tecnologías de la información.

En el perfil de egreso de ambos países es posible ubicar propósitos de niveles superiores de aprendizaje como evaluar y analizar, lo que implica un proceso de aprendizaje que conlleva desarrollar habilidades relacionadas con la reflexión, argumentación, comunicación y la interacción, las cuales se considerarían necesarias para la búsqueda del aprendizaje permanente y para la educación por competencias.

Sin embargo, no es posible ignorar que en México se mencionan en las finalidades de la educación secundaria, la adquisición de conocimientos y fortalecimiento de contenidos en función al desarrollo de los alumnos, que ciertamente son necesarios para la educación por competencias, pero no se encuentra integrado ni relacionado con el resto de los elementos que componen una competencia, lo cual nos hace cuestionar la coherencia entre las finalidades de la educación con el enfoque educativo basado en competencias, que conocemos que rige al sistema escolar mexicano.

En Chile a diferencia de México, a pesar de que la LGE especifique como finalidad la educación para el desarrollo de valores y se adscriban al enfoque basado en competencias, es notable que no se expresa este elemento en el perfil de egreso. No obstante, podemos continuar observando la relación de los planteamientos de las políticas neoliberales con las intenciones de los sistemas escolares como el énfasis en la comunicación, la resolución de problemas y las tecnologías de la información y la comunicación.

4.3.2 Principios Pedagógicos

Como se mencionó en la metodología, en el proceso para el análisis curricular se retomarán los principios pedagógicos, es decir, las condiciones fundamentales en las que se implementa el currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011). En este apartado se retomarán para identificar y relacionar el modelo educativo que cada país considera pertinente para cada contexto educativo, basándonos en los planteamientos de Posner en relación a la teoría pedagógica.

Cuadro 4.5 Principios Pedagógicos para la Educación Básica

| Principios Pedagógicos en México | Orientaciones sobre el aprendizaje en Chile |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de Estudios (2011): ▪ El currículo se considera centrado en el alumno y en el aprendizaje. ▪ Pretende desarrollar habilidades superiores del pensamiento para la solución de problemas, el pensamiento crítico, la comprensión y explicación de situaciones de diversa índole. ▪ Se busca potenciar el aprendizaje, y por tanto el docente debe orientarse hacia el desarrollo de competencias. ▪ Se pretende generar ambientes de aprendizaje. ▪ Se estimula al trabajo colaborativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases (2012) y Marco Curricular (2009): ▪ El currículo se considera específico para la edad de los estudiantes en la etapa de la educación básica. ▪ Se orienta al desarrollo del pensamiento. ▪ Intenta entregar a los estudiantes aprendizajes con los que puedan adquirir autonomía para la participación de la vida social, para completar con éxito las etapas educativas siguientes, y desarrollar un pensamiento que sea crítico y creativo, y capacidades de comunicación y reflexión. ▪ El currículo relaciona un conjunto de |

| | |
|--|--|
| <p>para la construcción del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner énfasis en el desarrollo de competencias y de los estándares curriculares o aprendizajes esperados. | <p>destrezas cognitivas, habilidades académicas, procedimientos y conocimientos para favorecer el desarrollo de los estudiantes.</p> |
|--|--|

4.3.3 Enfoque por competencias

4.3.3.1 Competencias para la vida en México

En torno a las competencias, el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 hace referencia a la formación de seres humanos con un pensamiento universal, de manera que adquieran la capacidad de competir como un ciudadano del mundo, siendo responsable y activo, capacitado de hacer uso de los avances tecnológicos y aprovecharlo, y a la vez aprender a lo largo de su vida.

Además, según el acuerdo 592, considera que el Sistema Escolar debe poseer una organización adecuada para el desarrollo de competencias que orienten al individuo en una economía donde el conocimiento se considera la fuente principal para la creación de valor. Y para lograrlo, en el Plan de Estudios de este nivel educativo contempla las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los Aprendizaje Esperados, elementos que deberán de contribuir a la formación de los ciudadanos que requiere la sociedad mexicana en el Siglo XXI.

En el plan de estudios 2011, las competencias para la vida pretenden movilizar y dirigir todos sus componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) hacia una obtención de objetivos concretos. Tales competencias pretenden orientar al alumno a resolver situaciones comunes de la vida diaria, visualizar un problema y poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurar los conocimientos a partir de la situación, así como extrapolar o prever faltantes.

Las competencias para la vida, en el sentido del currículo mexicano deberán desarrollarse en los tres niveles de la educación básica, así como también a lo largo de toda la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes. Estas se dividen en:

Competencias para el aprendizaje permanente, lo cual implica el desarrollo de la habilidad lectora, la integración a la cultura escrita, la comunicación en más de una lengua, las habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información, implican el desarrollo la identificación de lo necesario de saber, aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información, apropiación de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones, que deben desarrollar la posibilidad de enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones, asumir consecuencias; manejar el fracaso, la frustración la desilusión, actuar de manera autónoma en el diseño y desarrollo de proyectos.

Competencias para la convivencia, las cuales refieren el desarrollo de empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, ser asertivo, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás; reconocer u valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad, que implica el desarrollo de la capacidad de elección y actuación con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; conducirse a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto de la legalidad u los derechos humanos; participar tomando de cuentas las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y tener una consciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (SEP, 2011)

4.3.3.2 Conocimientos, habilidades y actitudes en Chile

Si bien, en Chile, las Bases Curriculares 2012 que son el actual marco curricular para la educación general básica, no mencionan explícitamente la búsqueda del desarrollo de competencias en la educación, ya que durante esta reforma a las bases curriculares se decidió reemplazar la forma de prescribir el currículo.

En el documento de actualización curricular del 2009, que aún está vigente para los últimos años de educación básica, se menciona explícitamente que el currículo chileno tiene la finalidad de promover el desarrollo de competencias, y se reconoce en este documento que las competencias se desarrollan en la práctica y que es importante que los alumnos y alumnas logren aprendizajes que se transfieran a contextos reales, por tanto, el currículo buscaba priorizar la comprensión profunda y el aprendizaje activo, así como lograr una relación entre los saberes y la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, en contextos diversos.

Desde el 2012, con la nueva prescripción curricular, las competencias en las bases curriculares y programas de estudio en Chile, se encuentran en transición a considerarse como Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales “dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los alumnos deben aprender para satisfacer los objetivos generales para el nivel de Educación Básica indicados en la ley” (MINEDUC, 2012), éstos pretenden evidenciar de manera clara y concisa el aprendizaje que el estudiante debe lograr, y de esta manera el currículo chileno justifica que el currículo es centrado en el aprendizaje. Además, en la organización del currículo se integran los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que hacen referencia a los valores y actitudes que el alumno debe desarrollar en el proceso escolar. De manera que los OA y los OAT favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, se debe mencionar la ubicación de las competencias el marco curricular 2009, en donde los actuales Objetivos de Aprendizaje (OA) se concebían como Objetivos Fundamentales (OF), y que aún están vigentes para octavo básico.

Según el documento de actualización curricular, son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar al término de la educación básica, y refieren a “conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo.” (MINEDUC, 2009)

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que expresa el documento de actualización curricular apuntan al: crecimiento y autoformación personal que refieren al conocimiento de sí mismo; al desarrollo del pensamiento que orientan al desarrollo de habilidades como experimentar, aprender a aprender, solución de problemas; formación ética donde se pretende que los alumnos desarrollen la voluntad para autorregular su conducta en una conciencia ética; al desarrollo personal y su entorno que se relacionan con la intención del mejoramiento de las relaciones interpersonales; y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en donde se orienta para su uso eficiente y responsable.

Cabe mencionar que este documento de marco curricular (2009) retoma la concepción de competencias del proyecto DeSeCo de la OCDE, donde las competencias son consideradas esenciales para el desarrollo personal y para el desenvolvimiento en el ámbito social, laboral y ciudadano.

Se menciona en este documento que las competencias se entienden como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva, las cuales se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en los contextos educativos formales e informales.

En el caso de los documentos curriculares en Chile, a diferencia del mexicano, especifica cómo se concebirá cada elemento de una competencia, las cuales se describen a continuación:

Las habilidades, son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Éstas pueden desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social. Y menciona que la importancia del desarrollo de habilidades en el ámbito educativo reside en que involucra no únicamente el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos.

Los conocimientos se definen en el currículo chileno como conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Se aclara que el conocimiento se percibe como información y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que den base para desarrollar la capacidad de discernimiento y argumentación. Los conocimientos ayudan a enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que les toca enfrentar.

Las actitudes se consideran como disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas, incluyendo componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones. La importancia de las actitudes en el ámbito educativo, se encuentra en su transición a la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo. Se cree que el éxito de los aprendizajes depende en gran medida de las actitudes y disposiciones de ámbitos personal, social, ético en el aprendizaje. (MINEDUC, 2012)

Las perspectivas pedagógicas de ambos países representan las intenciones de las reformas que se realizaron los años previos a la implementación de estos nuevos programas de estudio en educación básica, ya que, como se mencionó en el segundo capítulo, desde finales de los años noventa se pretendía reformar la educación orientándola a un modelo educativo que tomara en cuenta aspectos como: el constante cambio en la información, la educación permanente, el desarrollo de competencias y capacidades, poner atención en el desarrollo de habilidades como comprensión lectora, y matemáticas; y posteriormente se menciona la intención de

dar relevancia al desarrollo integral a partir de habilidades, conocimientos, valores, y actitudes para la solución de problemas y para aplicarlos en la vida cotidiana.

Notable es, además, que ambos currículos se declaran centrados en el aprendizaje y en el alumno, retoman la intención del desarrollo del pensamiento crítico, y se orienta al aprendizaje significativo. Podemos declarar, a partir de los planteamientos de Posner (2005:113) y Zabala (2007:108) con respecto a la postura psicopedagógica a la que se adhiere el currículo que, a partir de la mayoría de las afirmaciones que presentan los sistemas escolares en los documentos curriculares corresponderían a la perspectiva cognoscitiva, debido a que como menciona Posner, esta perspectiva otorga relevancia al aprendizaje significativo, a la comprensión lectora, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento, y reconocimiento de los aprendizajes previos.

Estos currículos, a partir de la mayoría de sus afirmaciones, se podrían ubicar dentro de la perspectiva constructivista, que Posner considera que se deriva de la perspectiva cognoscitiva, y busca la organización de la información para interpretar situaciones comunes y razonar sobre nuevas, lo cual depende del conocimiento anterior y tomando en cuenta el trabajo en grupo y colaborativo, aspectos que se pueden identificar ambos currículos, sobre todo en los planteamientos acerca de las competencias.

Sin embargo, a pesar de las afirmaciones del currículo no podríamos afirmar que la postura psicopedagógica bajo la cual se orientan los currículos es completamente constructivista, debido a las afirmaciones encontradas en documentos curriculares como el acuerdo 592, que apuntan a dar prioridad a los conocimientos en el sistema escolar como la fuente principal de valor. Por tanto, podríamos poner en duda la coherencia entre la perspectiva pedagógica con las finalidades de la educación y el perfil de egreso.

4.3.4 Campos formativos de la educación básica

Mencionar los campos formativos y las asignaturas en las que se especifica el análisis curricular tiene la finalidad de identificar la organización del Plan de Estudios de manera más concreta, así como ubicar la prioridad que se le otorga y las concepciones que existen alrededor de la competencia comunicativa.

Según el Plan de estudios de educación básica 2011, los campos formativos expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral y tiene el propósito de organizar, regular y articular los espacios curriculares, los cuales deberían ser congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Estos campos formativos se consideran según el currículo, interrelacionados entre sí y congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

En el caso de Chile, con las reformas al currículo, progresivamente se ha dejado de lado el término de sectores de aprendizaje, sin embargo, podemos indicar que en el documento de actualización curricular (2009) se menciona que el concepto de sector de aprendizaje que hace referencia a las categorías de saber y de experiencias que debían desarrollar los niños, las niñas y los jóvenes para alcanzar los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica.

Cuadro 4.6 Campos formativos o Sectores de Aprendizaje de la Educación Básica

| Campos formativos y asignaturas en México | Sectores de Aprendizaje⁶ y asignaturas en Chile |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Lenguaje y comunicación (español e inglés) | <ul style="list-style-type: none">▪ Lenguaje y Comunicación▪ Lengua Indígena (obligatorio ofrecerlo en los establecimientos) |

⁶ Para el 2012 se retornó a denominarles asignaturas.

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensamiento matemático (matemáticas) ▪ Exploración y comprensión del mundo natural y social (exploración de la naturaleza y la sociedad, la entidad donde vivo, Ciencias Naturales, Tecnología, Geografía, Historia, Asignatura Estatal) ▪ Desarrollo personal y para la convivencia (Formación Cívica y Ética, Educación física, Educación Artística y Tutoría) | <p>con alta densidad de matrícula indígena)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Idioma Extranjero (se modificó el nombre por la asignatura de inglés) ▪ Matemática ▪ Ciencias Naturales ▪ Historia ▪ Geografía y Ciencias Sociales ▪ Educación Tecnológica (se modificó el nombre por la asignatura de Tecnología) ▪ Educación Artística (se modificó el nombre por la asignatura de Artes visuales y se agregó la asignatura de Música) ▪ Educación Física (se modificó el nombre por la asignatura de Educación Física y Salud) ▪ Orientación; y Religión (que en la actualidad aún es obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para alumnos y alumnas). |
|--|---|

Con respecto al sector que incluye la asignatura que contiene la competencia que se analizará en el presente estudio, los documentos curriculares como el plan de estudios mencionan que a lo largo de la educación básica en México se procura que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar, e interactuar

con los otros; identificar problemas y solucionarlos; comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, transformarlos y crear nuevos géneros y formatos gráficos y aportes.

Y por parte de las Bases Curriculares 2012, aluden a la importancia del desarrollo del lenguaje debido a que se ubica como una herramienta principal con la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros.

Cuadro 4.6.1 Campo o sector de Comunicación y Lenguaje

| Campo: Comunicación y Lenguaje en México | Sector: Comunicación y Lenguaje en México |
|---|--|
| <p>— Finalidad (Plan de Estudios 2011):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias comunicativas a partir de uso y estudio formal del lenguaje, que les permitan a los alumnos construir pensamientos complejos. • Aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar | <p>— Finalidad (Bases curriculares 2012):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias comunicativas que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. • Posibilite el desarrollo efectivo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las |

| | |
|--|--|
| <p>problemas y solucionarlos.</p> <p>— Énfasis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el uso del lenguaje y no en la estructura. | <p>competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación.</p> <p>— Énfasis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior. |
|--|--|

En relación a la distribución del trabajo escolar que se establece en los planes de estudio de ambos países y que por medio del cual podemos identificar la prioridad que se le otorga a las asignaturas, encontramos lo siguiente:

Cuadro 4.7 Distribución del trabajo escolar en educación Básica

| Horas Pedagógicas en escuelas de tiempo completo en México | Horas Pedagógicas Anuales de una Jornada Escolar Completa en Chile |
|---|--|
| <p>(Plan de Estudios 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español (Primaria) <p>1 y 2 grado: 408 horas pedagógicas anuales</p> <p>4,5 y 6 grado: 320 horas pedagógicas</p> | <p>(Plan de Estudios 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación <p>1, 2, 3 y 4 grado: 304 horas pedagógicas anuales.</p> <p>5 y 6 grado: consideran 228 horas</p> |

| | |
|--|--|
| anuales. <ul style="list-style-type: none"> • Español (Secundaria) 1,2 y 3 grado: 7 horas semanales de 45 totales. | pedagógicas anuales. 7 y 8 básico: consideran 228 horas pedagógicas anuales de 1400 totales. |
|--|--|

Se puede considerar que las prioridades del currículo en relación a las áreas de estudio son en el sector de comunicación y lenguaje debido a que se considera como un medio importante para la adquisición de los elementos necesarios para el aprendizaje de todas las áreas del saber. Es posible identificar que ambos currículos declaran que estos sectores apoyan en la interacción con los demás, lo cual podría estar relacionado a un ámbito actitudinal y a las afirmaciones del constructivismo para el aprendizaje significativo.

Además, ambos retoman la importancia del lenguaje, el desarrollo de habilidades relacionadas con el hablar, escuchar, interacción, comprensión y producción de textos, sobre todo, el desarrollo de la competencia comunicativa, que es la similitud más relevante para realizar el presente estudio.

También encontramos que, el currículo chileno le otorga mayor relevancia a destacar la importancia del lenguaje para responder a las distintas situaciones comunicativas. En el caso de México se orienta a entender al lenguaje como un medio para identificar problemas y solucionarlos, y se le da prioridad en el uso que se le otorgará al lenguaje.

Se puede, por tanto, declarar que aún es observable la relación del currículo con las políticas educativas internacionales donde se recomienda dar prioridad a la comunicación, lo cual puede ser corroborado con la distribución del tiempo de trabajo y la cantidad de asignaturas que abarca el plan de estudios, en donde claramente, de manera general, se destaca el peso e importancia que se le otorga a la asignatura de Español en la educación básica, aunque en el caso de México, en el nivel de secundaria, tiene un peso equitativo con las materias de matemáticas y ciencias.

4.4 Programa de Estudios

Como se ha mencionado, para la realización del análisis de la competencia comunicativa se seleccionaron los programas de estudios de Español de la educación secundaria en México, siendo los grados en los cuales se concretarán los aprendizajes adquiridos en a lo largo de Educación Básica y así dar paso a los de la educación media superior, y en el caso de Chile se retomarán los planteamientos del programa de estudios de octavo básico⁷, el cuál es el último grado de la educación general básica para dar paso a la educación media.

Los programas de estudio (2011) en México, se consideran como medio de orientación del trabajo en el aula de los maestros y maestras; y por parte de los programas de estudios en Chile se concibe como una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar.

4.4.1 Propósitos de las Asignaturas

Ambas asignaturas mencionan desde los planes de estudio o las bases curriculares y los programas de estudio cuáles son las intenciones del currículo expresados como propósitos de la asignatura.

Cuadro 4.7 Propósitos de las Asignaturas

| Español en México | Lenguaje y Comunicación en Chile |
|---|---|
| Educación Básica (Secundaria): — Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos. | Educación General Básica: — Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, crítica, creativa y con una variedad de propósitos, presentando ideas, conocimientos y |

⁷ A partir del año 2017 se implementarán los nuevos programas de estudios diseñados para séptimo y octavo básico, los cuales pertenecerán a la educación media y la asignatura será denominada como Lengua y Literatura.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos. — Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. — Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica. — Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables. — Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que | <p>sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Conocer y aplicar las convenciones de la lengua. — Adquirir y dominar un vocabulario amplio. — Leer textos no literarios para aprender e informarse. — Desarrollar el gusto y el hábito lector. — Conocer las mejores obras de la literatura chilena y universal como una oportunidad de comprenderse a sí mismos y a los demás. — Reflexionar sobre los temas que han preocupado a la humanidad y adquirir un conocimiento más amplio del mundo. (MINDECUD, 2011) |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>éstos difunden.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen. — Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios. — Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos. (SEP, 2011) | |
|--|--|

4.4.2 Concepción de la asignatura según el Programa de Estudios

Para tomar como consideración el análisis de la competencia comunicativa el presente estudio mencionará la concepción que tiene cada currículo con respecto a la propia asignatura, ya sea Español en México o Lenguaje y Comunicación en Chile.

Cuadro 4.8 Concepción de la asignatura

| Español en México | Lenguaje y Comunicación en Chile |
|--|---|
| — Programa de Estudios (Secundaria) | — Programa de Estudios 2012 |

- El Español se concibe como un lenguaje, y como una herramienta de comunicación que tiene 3 funciones: para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad.

El lenguaje permite obtener y dar información diversa; además de establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros.

— **Plan de Estudios 2011**

- Toma en cuenta las diversas formas de interacción de los seres humanos, ya sea por medio del lenguaje oral o escrito; además manifiestan la importancia de las prácticas sociales del lenguaje.
- Menciona el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y menciona las repercusiones que éstas han tenido en algunas prácticas del lenguaje escrito, ya que incorporan nuevas formas de comunicación, y este es un aspecto en el cual el currículo mexicano busca dar atención.

- Se concibe al lenguaje como el principal medio a través del cual se logra la comunicación y otorga sentido a las experiencias personales.

- Se menciona que el uso del lenguaje se conduce a partir de la concientización del propósito, la audiencia, el contexto, el contenido y la cultura en la cual se desarrolla.

— **Marco curricular 2009**

- El lenguaje es considerado como la base de las demás áreas del saber y se constituye como una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática.
- El lenguaje propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo.
- Considera que el desarrollo del lenguaje contiene cuatro dimensiones (leer, escribir, escuchar y hablar), y estas determinan el acceso a todas las áreas del saber.

En la revisión de los planteamientos del currículo con relación a las metas y propósitos de la educación y a la concepción del Español, encontramos similitudes en los elementos que componen al lenguaje como la comunicación oral y escrita, además de considerar a la lectura y a la literatura como aspectos que contribuyen al lenguaje y se toman en cuenta las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Es posible identificar que ambos currículos relacionan el desarrollo del lenguaje con la integración del individuo a la sociedad; no obstante, en el caso de México se otorga un énfasis en la funcionalidad del lenguaje para con los demás y con sí mismo, orientando así al desarrollo de actitudes y valores; que a diferencia del currículo en Chile sí toma en cuenta el uso del lenguaje, pero orienta primordialmente a la reflexión y comprensión de las experiencias personales a partir de su contexto.

Otra similitud consiste en ambos se buscan integrar los conocimientos, habilidades y actitudes, sin embargo, en el caso de México se identifica con mayor intención el desarrollo de manera equilibrada de los elementos que componen las competencias. En el caso de Chile, tal como lo mencionan las bases curriculares se identifica la relevancia en el desarrollo de habilidades sobre los demás elementos de las competencias. Y un aspecto que se podría considerar coherente dentro del currículo es la intención relacionar lenguaje con la vida social y la cultura de cada país, lo cual se plantea como finalidad de la educación de ambos países.

4.4.3 Análisis de la competencia comunicativa en el Programa de Estudios

Adentrándonos al objetivo central del presente estudio, concentrando y dando sentido al marco conceptual y contextual que se desarrolló en el presente capítulo y los anteriores y aplicando de manera concreta parte de la metodología que se pensó para este análisis específico, se mencionarán las competencias comunicativas que los sistemas escolares consideran necesario desarrollar en los alumnos, contenidas

en los programas de estudios de Español en México y Lenguaje y Comunicación en Chile.

Cuadro 4.9 Las competencias comunicativas

| Las competencias comunicativas en el currículo oficial de México | Las competencias comunicativas en el currículo oficial de Chile |
|---|---|
| <p>Programa de Estudios Secundaria:</p> <p>Son la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficiente, lo que integra tanto el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje).</p> <p>Constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos desarrollan a lo largo de la Educación Básica, mediante el logro de los aprendizajes esperados, en donde los conocimientos deben ser puestos en práctica, es decir, implica su movilización.</p> | <p>Marco Curricular Educación Básica:</p> <p>Las competencias comunicativas, involucran conocimientos, habilidades y actitudes. Que implica el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana, las cuales son: Escuchar y hablar, leer y escribir. Se explicitan en el currículo como los siguientes ejes: lectura, escritura y comunicación oral, que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa. Estos ejes buscan garantizar la práctica permanentemente del lenguaje en la vida cotidiana.</p> |

4.4.3.1 Competencias comunicativas en el currículo mexicano

Las competencias comunicativas específicas que especifica el currículo mexicano en el Programa de Estudios de Español 2011 busca que los alumnos desarrollen, son las siguientes:

- **Competencia comunicativa**

1. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les facilitará seguir aprendiendo durante toda la vida. También para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que favorecerá que expresen con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.

Análisis:

Esta competencia integra los conocimientos, en lo que refiere a la comprensión del mundo, habilidades en cuestión de emplear el lenguaje e interpretarlo y las actitudes en función de la expresión de sentimientos y la discusión con los otros. Asimismo, cumple con las características necesarias en una competencia como la contextualización, y busca abarcar las competencias para la vida que establece el plan de estudio. Se ubica como prioridad el desarrollo de la habilidad verbal del individuo.

Además, se puede identificar la relación que existe con los planteamientos neoliberales como el aprendizaje permanente, el desarrollo de habilidades para el Siglo XXI como la comunicación eficaz y efectiva, tales planteamientos también corresponden a la finalidad de la educación y a ciertos propósitos de la asignatura.

- **Competencia comunicativa**

2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de éste y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca empleando estrategias de producción diversas.

Análisis:

En esta competencia notamos el predominio en el desarrollo de las habilidades en aspectos como identificar propiedades del lenguaje, construcciones de significados y producción de textos escritos, y conocimientos en relación a la intención de comprender el conocimiento. Además de ubicarse principalmente en el desarrollo de habilidades de lectura. En esta competencia, los planteamientos como la búsqueda de la construcción de significados corresponden a la perspectiva pedagógica constructivista. Y además se identifican las características que constituyen a una competencia comunicativa como la consideración del contexto, destinatario y propósitos.

- **Competencia comunicativa**

3. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses

colectivos y las normas en distintos contextos, lo que debe sustentarse en diferentes fuentes de información, escritas y orales.

Análisis:

En esta competencia comunicativa es posible ubicar dos de los elementos de las competencias, la intención de desarrollar habilidades correspondientes a analizar información, emplear el lenguaje, análisis y juicio crítico de la información, y por parte de las actitudes, la búsqueda de intereses colectivos.

Además, se identifican características relevantes como la toma de decisiones y el posicionamiento en la perspectiva constructivista al tener la finalidad de tomar en cuenta los intereses de los demás. Esta competencia integra habilidades como la búsqueda del desarrollo de las habilidades verbales, de comprensión lectora, y de computación.

- **Competencia comunicativa**

4. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano. (SEP, 2011)

Análisis:

En esta última competencia comunicativa es posible percibir la presencia de todos los elementos de una competencia, se presentan como actitudes la búsqueda de la valoración de la diversidad lingüística en el país, por tanto se considera que toma en cuenta el contexto y la cultura, con relación a los conocimientos se presenta en el

reconocimiento de riqueza lingüística, dentro de las habilidades se pretende que el estudiante emplee el lenguaje oral y escrito para la interpretación y explicación de procesos sociales.

Y el hecho de reconocer la cultura del país se relaciona estrechamente con los fines de la educación mexicana y los propósitos de la asignatura de español. Además, cabe mencionar que esta competencia abarca únicamente la habilidad verbal.

4.4.3.2 Competencias comunicativas en el currículo chileno

Las competencias comunicativas que establece el marco curricular 2009 como Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales (OF y OFT), para el último grado de educación general básica en la asignatura de lenguaje y comunicación, son:

- **Competencia comunicativa**

1. Interactuar oralmente con diferentes personas en variadas situaciones comunicativas que impliquen analizar, sintetizar y sacar conclusiones sobre los contenidos y mensajes generados por diversos interlocutores, como un modo de vincularse activamente con la sociedad.

Análisis:

En esta competencia es posible identificar únicamente la intención de desarrollar habilidades como la interacción oral con personas, y analizar y sintetizar conclusiones; sin embargo podemos identificar que se encuentran expresados algunas características primordiales de la competencia comunicativa como ubicarse en situaciones comunicativas, además de ubicar que la intención de vinculación con la sociedad, es un elemento que se pretende como una de las finalidades de la educación y como propósito de la asignatura.

- **Competencia comunicativa**

2. Valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal, como medio para expresar su interioridad y plantear su postura personal, respetando los planteamientos de los otros y defendiendo los propios.

Análisis:

En esta competencia comunicativa se identifican habilidades que pueden ser verbales o escritas como la expresión de la interioridad y actitudes en aspectos como la valoración de la comunicación verbal y la promoción del respeto por los planteamientos de los otros y defensa de los propios.

- **Competencia comunicativa**

3. Producir textos orales de intención literaria y no literarios, bien estructurados y coherentes, para expresarse, narrar y exponer, utilizando el registro de habla adecuado y un vocabulario variado y pertinente al tema, a los interlocutores y al contenido.

Análisis:

Se puede identificar en esta competencia comunicativa la predominancia en el desarrollo de habilidades relacionadas con la producción de textos orales, la expresión, narración, exposición y utilización de registros de habla. Además, se toma en cuenta las características como el reconocimiento del tema, interlocutores y contenidos que corresponden a la competencia comunicativa. Podríamos mencionar que, con respecto a la búsqueda de adecuación del vocabulario adecuado, se intenta contextualizar al estudiante en una situación comunicativa específica.

- **Competencia comunicativa**

4. Disfrutar de la lectura, seleccionada personalmente o sugerida, de obras literarias significativas y representativas de diversos géneros, reconociendo las variadas visiones de mundo que presentan y contrastándolas con sus ideas y sus vivencias personales.

Análisis:

Esta competencia se orienta al desarrollo de actitudes como disfrutar la lectura y habilidades lectoras como reconocer y contrastar las visiones del mundo por medio de obras literarias que sean significativas, lo cual corresponde con una de las finalidades de la educación chilena y con los propósitos de la asignatura.

Además, corresponde con algunos planteamientos de la perspectiva pedagógica cognoscitiva y que también retoma la constructivista, que pretende alcanzar el aprendizaje significativo, asimismo se puede identificar un aspecto que propone la política educativa internacional, que es otorgar cierta autonomía en la toma de decisiones, en este caso, con respecto a las lecturas seleccionadas.

- **Competencia comunicativa**

5. Valorar con actitud crítica la lectura de textos literarios, que permita desarrollar el pensamiento, la creatividad y, además, comparar diversas visiones de mundo y su contexto sociocultural.

Análisis:

En esta competencia comunicativa se identifican habilidades lectoras como el desarrollo del pensamiento y la comparación de visiones del mundo, que se relacionan también a los fines de la asignatura, se menciona también la creatividad que es una habilidad que se identifica la necesidad de desarrollar en el Siglo XXI, y con respecto a las actitudes se busca promover la valoración con actitud crítica la lectura de textos.

Además, se identifica una de las características que se consideran necesarias según los teóricos para la competencia comunicativa, y así como también para el currículo, que es la relevancia del contexto sociocultural.

- **Competencia comunicativa**

6. Leer comprensivamente, con distintos propósitos, textos de estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, en soportes impresos y electrónicos, que aborden temas de diversos ámbitos.

Análisis:

Esta competencia comunicativa que presenta el currículo chileno se ubica únicamente en el desarrollo de habilidades lectoras y de computación, ya que se pretende que el alumno lea de manera comprensiva y que haga uso de materiales impresos y electrónicos, lo cual responde a las pretensiones del currículo y de las necesidades educativas para el presente siglo, que son el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

- **Competencia comunicativa**

7. Leer comprensivamente, extrayendo información explícita de elementos complementarios, realizando inferencias e interpretaciones sobre su sentido global y reconociendo los elementos estructurales que los conforman.

Análisis:

Esta competencia comunicativa se ubica la pretensión del desarrollo de habilidades lectoras para la extracción de información y la realización de inferencias e interpretaciones, y conocimientos a partir del reconocimiento elementos que conforman la lectura.

- **Competencia comunicativa**

8. Analizar los elementos y recursos empleados por los medios de comunicación para presentar los temas y lograr efectos y eficacia en sus mensajes.

Análisis:

Esta competencia comunicativa procura principalmente el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura, con las tecnologías de la información y la comunicación, además de la intención de lograr la eficacia, y tales planteamientos corresponden a las habilidades que se consideran importantes dentro de las políticas educativas para desarrollar en el presente Siglo.

- **Competencia comunicativa**

9. Opinar sobre el contenido de lo leído considerando el contexto sociocultural presentado en el texto, el propio y el de la actualidad.

Análisis:

En esta competencia comunicativa se pueden identificar habilidades verbales y lectoras relacionadas a la opinión sobre el contenido, y se considera el contexto sociocultural, siendo una característica primordial para el desarrollo de las competencias para la vida, y también es una de las finalidades de la educación chilena.

- **Competencia comunicativa**

10. Producir, principalmente para expresarse, narrar, describir y exponer, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literarios, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, marcando las conexiones entre ellas.

Análisis:

En esta competencia comunicativa se identifican únicamente habilidades relacionadas con la producción de textos, la organización de ideas e informaciones realizando conexiones con ideas complementarias, cuestiones que corresponden a los planteamientos de la perspectiva constructivista. Se debe mencionar que en esta competencia se busca integrar también las habilidades para el Siglo XXI relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

- **Competencia comunicativa**

11. Utilizar adecuadamente un vocabulario variado y pertinente, seleccionando palabras, expresiones y algunos términos específicos de acuerdo con el contenido y propósito.

Análisis:

Esta competencia comunicativa orienta al desarrollo de habilidades verbales con prioridad en los contenidos y propósito. Sin embargo, implica un conocimiento de vocabulario.

- **Competencia comunicativa**

12. Escribir textos mediante el uso flexible de oraciones coordinadas y subordinadas, bien construidas, con variedad de conectores, respetando concordancias, tiempos y modos de la conjugación y normas generales de la ortografía literal, acentual y puntual, para la construcción del sentido de lo escrito.

Análisis:

Esta competencia comunicativa refiere al desarrollo de habilidades de escribir como la construcción de oraciones correctamente construidas, lo que implica un

conocimiento previo, por tanto, aportaría únicamente al desarrollo de competencias lingüísticas.

- **Competencia comunicativa**

13. Utilizar estrategias de planificación, revisión y reescritura de aspectos formales, temáticos y de presentación según el texto, contenido y propósito.

Análisis:

Esta competencia comunicativa busca el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de estrategias, y toma en cuenta el texto, el contexto y el propósito que corresponden a las características de la competencia comunicativa.

- **Competencia comunicativa**

14. Valorar la escritura como una actividad creativa, de expresión personal, que permite organizar las ideas, interactuar con los demás, presentar información y como una oportunidad para desarrollar una postura personal frente al mundo.

Análisis:

En esta competencia comunicativa se pretende desarrollar actitudes orientadas a la valoración de la escritura, interacción con los demás, para producir una habilidad de relacionada con la organización de ideas, y la toma de postura personal ante el mundo con los fines de la educación chilena, correspondería con la perspectiva constructivista y los propósitos de la asignatura. Además, integra aspectos que se consideran como habilidades del Siglo XXI como la creatividad.

V. Consideraciones Finales

En la actualidad tenemos presente el uso del término competencias en diversos ámbitos, y no es un tema aislado en la pedagogía, ya que se han realizado diversas investigaciones alrededor del mismo. Podemos ubicar que una de las razones de la prioridad a su estudio es la aparición y relevancia que se le ha concedido en el ámbito de la educación, ubicado desde las políticas educativas internacionales y nacionales, y estableciéndose en los planes y programas de estudio, hasta buscar instaurarse como forma de trabajo en las aulas de las instituciones educativas; no sólo de México, sino también en diversos países. Es por ello que difícilmente puede ser ignorado y se ha considerado menester abordar el tema desde el currículo y en diferentes perspectivas como la comparación, para profundizar y ampliar el conocimiento alrededor de las competencias.

La particularidad del establecimiento de las competencias en diversos países llevó a la necesidad de considerar la situación del contexto mundial en la que nos encontramos actualmente. Y notamos que los procesos de globalización (que producen que, una acción educativa efectiva para un cierto contexto local, se origine ahora de manera global) han alcanzado países como México y Chile, quienes han sido testigos de sus efectos en la educación, prueba de ello son los acuerdos de modernización que son declarados en el caso de estos dos países.

Se puede concebir a la globalización en sí misma como una justificación para la implementación de las políticas educativas y reformas educativas que provienen desde al ámbito internacional, y se consideran como el medio para responder a las necesidades educativas globales, tales como retomar la importancia del avance de la tecnología, la influencia de los medios de comunicación, resolución y adaptación a las problemáticas que surgen a partir de los cambios constantes de diversa índole, en donde se consideran el desarrollo de competencias como la comunicativa, entre otras, como elementos necesarios para atender las exigencias que corresponden al campo de la educación.

A través de las recomendaciones de los organismos internacionales como el FMI y la OCDE, que fueron expresadas en la Declaración mundial para la Educación para Todos, por la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI de la UNESCO, los países afiliados a tales organismos reconocieron para sus países las mismas necesidades educativas anunciadas; donde los alumnos de educación básica principalmente, deberían poseer conocimientos prácticos y teóricos, herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral y escrita, cálculo y solución de problemas), así como también darle importancia a los valores y actitudes, de manera que este cúmulo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores apunten para su desarrollo en los siguientes niveles educativos y para el campo laboral.

Las políticas educativas internacionales fueron recuperadas en la política educativa nacional de México y Chile, en donde el Estado de cada nación realizaron acciones como acuerdos, leyes, decretos, reformas y planes para implementar el nuevo modelo pedagógico como medio para garantizar que la educación se desarrolle de manera óptima para los miembros de la sociedad y resolver así problemáticas globales y locales relacionadas a la educación.

Sin embargo, la influencia de tales políticas recuperadas de la ideología neoliberal que conllevan, como menciona Ordorika, a una mercantilización de la educación, que buscan generalizar las necesidades educativas, y en su mayoría desembocan en necesidades laborales, y son consideradas como innovaciones en los programas educativos. Estas políticas educativas han tenido un notable impacto en la estructura del sistema escolar como medio de apertura a la propiedad privada, involucrando a las instituciones y empresas privadas en las distintas áreas del ámbito educativo, además de producir una notable reducción de la responsabilidad del Estado ante la educación. Además de provocar la modificación de las finalidades de la educación, los principios pedagógicos, lo que conduce al establecimiento de una nueva forma de trabajo escolar, donde se busca desarrollar competencias de diferentes tipos.

Por tanto, los aspectos que tienen totalmente en común, es que en ambos países es reconocido el Estado como implementador de políticas educativas, y ambas naciones se encuentran inscritas en el mismo modelo económico capitalista, en el fenómeno globalizador; además, están bajo el mismo enfoque educativo por competencias.

Además, de cumplir un papel de implementador de políticas, el Estado en ambas naciones se considera como un evaluador ya que, dentro del proceso de la instauración de políticas educativas, los organismos internacionales en las políticas globalizadoras han establecido evaluaciones comunes para todos los países, como es el caso de los exámenes estandarizados de PISA y los exámenes nacionales como ENLACE en México y las pruebas del SIMCE en Chile, que en este caso tienen como finalidad un interés económico, ya que a partir de los resultados de cada alumno, depende la subvención que le es otorgado a cada centro escolar.

Como uno de los principios del modelo neoliberal, a partir de la puesta en duda de la eficiencia y calidad de los sistemas escolares y como recomendación de los organismos internacionales, se presenta el discurso de la necesidad de mejorar la calidad de la educación, la cual es actualmente retomada en los currículos nacionales, como es el caso de México y Chile. Para ello se propone desarrollar en los alumnos, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, y es de esta manera como comienza la implementación de las competencias en la educación.

Estas orientaciones de los organismos como la UNESCO y OCDE, en relación al modelo basado en competencias surgen en primer plano en el campo laboral, y éstas se retoman para el ámbito educativo para dar respuesta a las demandas del ámbito del trabajo, donde se busca que los alumnos no solamente adquirieran conocimientos, sino habilidades, actitudes y valores para que de manera conjunta produzcan una competencia que permitiera al alumno desempeñar una actividad o acción de manera efectiva y que a la vez pudiese ser aplicable en el futuro.

Sin embargo, las competencias en la educación han buscado ampliar su concepción, y por ello, los organismos internacionales mencionan dentro de los principios de la

educación permanente que las competencias deberán ser para la vida, y que además de abarcar el ámbito laboral deben ser útiles para el desarrollo íntegro del alumno. Además, los aprendizajes adquiridos en el proceso deberán ser significativos para enfrentar y adaptarse al presente mundo cambiante, influenciado por la globalización, como el constante avance y cambios en la nueva era de la información y la comunicación.

En México y Chile, con similitudes ubicadas desde un punto deductivo, podemos comenzar afirmando que en ambos casos la educación se concibe como un aprendizaje continuo que busca el desarrollo integral, sin embargo, al realizar la comparación entre los dos planteamientos acerca de la importancia y las necesidades educativas, se encuentran similitudes en la dimensión pedagógica y filosófica, pensando a la educación como medio de progreso social, buscando a través de ella, que los seres humanos posean conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en donde el individuo será capaz de adaptarse y resolver las problemáticas que se puedan presentar en su vida cotidiana para ejercer un papel responsable y eficaz demostrable durante y al egresar del sistema educativo.

Al revisar los planteamientos de los documentos curriculares de México y Chile podemos identificar que ambos retoman las orientaciones en torno a las competencias de los organismos internacionales como la UNESCO con el proyecto Tuning y el informe “La educación encierra un tesoro” de Jacques Delors, y de la OCDE el proyecto DeSeCo. Sin embargo, se puede aludir que las propuestas tienen planteamientos relevantes como la necesidad de tomar en cuenta los retos que surgen a partir de los cambios tecnológicos, científicos, económicos, ya que es necesario poseer la capacidad de adaptación con el propósito de resolver retos y salir adelante en el mundo competitivo que vivimos.

Ahora, podemos mencionar desde este punto general, que a partir del análisis de ambos currículos es posible identificar bastantes similitudes, lo cual lleva a considerar que realmente existe una gran influencia de la globalización, que se considera una táctica del neoliberalismo para establecer una voluntad común y para

posicionarse en el terreno global y no rezagarse ante las innovaciones de los demás países, esto puede ocasionar que las motivaciones para mejorar la calidad de la educación sean distorsionadas y por tanto, se realicen acciones excluyentes como ignorar las diferencias o los contextos específicos de cada país.

Por parte de México, dentro del ámbito pedagógico podemos notar que las leyes indican que los planes y programas de estudios deben ser considerados en todos los niveles educativos de cada contexto, sin embargo no se impulsa la flexibilidad de los materiales curriculares para la modificación o adaptación de los mismos; que en cambio Chile, en las leyes relacionadas al ámbito pedagógico existe una clara apertura y motivación en la utilización y adaptación de los documentos bases del currículo, según las necesidades de cada institución y medios en que se le darán uso, lo cual puede ser un recurso para la adaptación del currículo a los contextos específicos.

Cabe mencionar que se considera una realidad la necesidad constante de mejoramiento y atención de la educación en todas sus dimensiones, y en el caso de esta investigación se dio prioridad a la dimensión pedagógica, que, representa: el qué, cómo, por qué y para qué de los procesos de enseñanza y aprendizaje; de manera que las acciones e intenciones de esta dimensión tienen una relación directa con los papeles y roles que los alumnos desempeñan y desempeñarán durante toda su vida.

Abordando la competencia comunicativa, que además de ser el objetivo principal del estudio en esta investigación, es un tema que se considera importante para la época actual, donde se destaca al lenguaje como un medio primordial para enfrentar los retos presentes y futuros.

A partir del análisis de esta competencia, en ambos currículos podemos mencionar que como similitud existe una intención de responder a las finalidades de la asignatura correspondiente de cada país, y además se encuentra una relación con las intenciones de los organismos internacionales para la educación del Siglo XXI

como retomar aspectos de las TIC, el aprendizaje permanente, orientar a la eficacia, desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, y de cierta manera pretende contextualizar al alumno en el mundo actual. Podemos considerar que son intenciones por parte del currículo, por insertarse en los planteamientos de una educación integral, sin embargo, en el análisis que se realizó a lo largo del currículo se encontró aún una falta de coherencia entre sus elementos, en el caso de ambos currículos.

En el caso de México, a pesar de que se realizó el análisis de únicamente cuatro competencias comunicativas se encontró una mayor congruencia con la intención de la educación, los principios pedagógicos y las finalidades de la asignatura, aunque no de manera completa, ya que a pesar de intentar tomar en cuenta el contexto, a las demás personas, buscar la construcción de significados, de orientar a la toma de decisiones y al desarrollo de todos los elementos de una competencia, no alcanza a integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera equilibrada. De manera que es notable que se orienta en mayor medida al desarrollo de habilidades.

Por parte del currículo chileno, encontramos también un dominio del desarrollo de habilidades por sobre los demás elementos de la competencia, y a pesar de una mayor cantidad de competencias comunicativas enunciadas en el programa de estudios, podemos notar la carencia en gran manera del elemento relacionado con las actitudes y los valores. A pesar de que el currículo de este país posea objetivos de aprendizaje transversales que buscan desarrollar actitudes, éstas son muy generales, y por tanto no logran integrarse a la competencia comunicativa para formarse en una misma.

Tener presente esta realidad de la priorización de las habilidades nos podría llevar a cuestionar si los planteamientos de los currículos en relación a lo que se explicita en sus principios pedagógicos son congruentes, ya que en el caso de México, se enuncia en los principios pedagógicos la intención de desarrollar competencias y de

centrar el currículo en el aprendizaje, sin embargo, en los principios generales se identifica la prioridad de la construcción de conocimientos; por parte de Chile, se da prioridad en las habilidades a pesar de que el currículo en sus principios pedagógicos manifiesta, al igual que en México la intención de lograr competencias y un aprendizaje significativo, lo cual deberían de incluir, como menciona Zabala (2007), elementos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Otra similitud notable y relacionada con las intenciones de las políticas neoliberales en la educación, es que a partir del análisis de cada una de las competencias comunicativas existe el predominio en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectura, en segundo lugar, de una habilidad verbal y de menor escala una habilidad relacionada con las TIC, componentes que los organismos internacionales enfatizan en sus recomendaciones e incluyen en las pruebas estandarizadas.

Al considerarse los planes y programas de estudios como una herramienta y guía para el trabajo docente, podemos mencionar que en sentido de maximizar fortalezas en el currículo vivido, se recomendaría para el proceso de diseño curricular, que cada una de las competencias que se estipulan en los programas de estudio de las asignaturas sean redactadas en función de los elementos que componen a una competencia, como en el caso de una competencia comunicativa, que se integren conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma equilibrada, así como tomar en cuenta los elementos ya sean lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, discursivos y argumentativos, para que el docente pueda visualizar de manera más integral en cada planificación didáctica la intención de desarrollar una competencia, y no de manera sesgada; y así puedan esbozar e procurar a lo largo de una sesión o unidad didáctica el desarrollo de los elementos de la competencia.

Consideramos que el currículo, además de procurar el desarrollo de competencias comunicativas en esta asignatura, también debería de buscar que los alumnos sean conscientes de su acto comunicativo, de la manera en que aprenden a comunicarse y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, ya sea en la asignatura de español

en las demás asignaturas, en la vida diaria, y en la extensa variedad de contextos en los que se desenvuelve.

A partir de la realización de este análisis podríamos considerar que las competencias no únicamente buscan orientar los currículos hacia el desarrollo en el ámbito laboral, ya que para considerar tal afirmación sería necesario encontrar en el currículo formal un notable énfasis en aspectos como la búsqueda de desarrollar el liderazgo, que Reimers & Chung mencionaban como una de las características para el Siglo XXI y que se relacionan estrechamente al mundo del trabajo.

Los currículos que se analizaron mencionan la intención del desarrollo del alumno en las diferentes áreas o dimensiones de la vida del ser humano, sin embargo, aún existe una falta de reconocimiento de las actitudes y los valores en medida que el currículo se va acercando al trabajo del aula, que, si bien estos elementos sí son retomados por el currículo en los principios pedagógicos, pero así como se encontró una dificultad en la vinculación de los elementos de la competencia, puede ocasionar que en la práctica educativa, el trabajo por competencias se sitúe en meras intenciones.

Además, a partir de este análisis nos lleva a cuestionar la autonomía que se les otorga a los diseñadores del currículo para contextualizarlo, debido a la notable similitud de ambos países en torno a sus finalidades y objetivos de la educación. Conocemos que cada país tiene características y necesidades específicas, lo cual consideramos como lo menciona Posner, que debe ser un punto de partida y debe ser objetivamente considerado en la elaboración de políticas nacionales, planes y programas de estudio, para que de tal manera sea posible aspirar a la educación integral.

Para dirigirnos a la culminación de este capítulo se debe mencionar que dentro de las dificultades para llevar a cabo esta investigación se encuentra la falta de información del origen de los currículos, la comprensión profunda y relación de la estructura de los dos sistemas escolares, además la diversificación de documentos

curriculares de Chile debido a la presente reforma que se está suscitando en el país desde el 2009, lo cual ha llevado a la consideración de las antiguas y nuevas bases curriculares y de los programas de estudio, que aún no han sido actualizados.

Se podría considerar este trabajo como un antecedente o punto de partida para realizar un análisis de las reformas al plan y programas de estudio que entran en vigor este año en México, y en el caso de Chile realizar un análisis para los programas de estudio de los últimos grados de educación básica que entrarán en vigor en el segundo semestre del 2017. Esta investigación también puede ser una referencia para realizar una investigación en el último nivel de concreción curricular de manera que se reconozca cómo se relacionan y los alcances que han obtenido los planteamientos del currículo oficial con el currículo vivido a través de la realización de un análisis de las planificaciones didácticas y el trabajo de los docentes para estos grados educativos.

El presente análisis produjo un conocimiento más completo de los sistemas escolares, el enfoque basado en competencias, las políticas educativas, el campo de la educación comparada, el proceso de análisis curricular y las competencias comunicativas, pero, sobre todo, permitió reconocer la importancia y responsabilidad de los pedagogos en el ámbito del currículo, desde la necesidad de teorización en el área educativa, del diseño curricular, hasta la práctica educativa. Reconociendo así, que el campo de trabajo del pedagogo es extenso y su papel en la educación es relevante.

REFERENCIAS:

- Aguilar, J. (2006). *El neoliberalismo*. El Salvador: Asociación Equipo Maíz.
- Alaníz, C. (2008, mayo). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. Presentada en el coloquio: *Mitos y realidades de la política educativa mexicana*, Ciudad de México, México. (p.9)
- Alcántara, A. *Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006*. Revista Iberoamericana de Educación, n.d, De OEI Base de datos. [septiembre/diciembre 2008].
- Alsina; Cañabate & De La Creu. (2013). "Observación y análisis de la competencia comunicativa en el aula. Un caso en educación artística". *Educatio Siglo XXI*, 31, pp. 269-286.
- Andrade, R. (2008). "El enfoque por competencias en educación". Revista ide@s del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato. 3, (39). Consultado el 14 de mayo del 2016 en: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Argudín, Y. (2005). *Educación Basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Carrillo, J. (2010). "El neoliberalismo en Chile: entre la legalidad y la legitimidad". Entrevista a Tomás Moulián. *Perfiles latinoamericanos*, 18, 145-155. Recuperado en 15 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532010000100006&lng=es&tlng=es.
- Casanova, A. (2006). *Diseño Curricular e Innovación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Bogotá: Universidad del Rosario.

- Cruz. (1999). “*Hacia un concepto de globalización*”. Revista Contaduría y Administración, s/v, 31-48. Recuperado el 16 de agosto del 2016, De e-journal Base de datos.
- Del Castillo, A. (Enero/ junio 2012). “Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza”. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4, 643. 27 de Agosto del 2016, De Redalyc Base de datos.
- Delors, et al. (1996). *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo xxi: la educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO
- Díaz Barriga, A. (2011). *Competencias en Educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. 5, (2). Consultado el 14 de junio del 2016.
- Epstein, E. (2010). *La comparación en la investigación educativa*. En *Educación Comparada: Perspectivas y Casos* (pp. 17-38) México: Planea.
- Flórez, R. (1998). “Introducción”. En Posner, *Análisis del Currículo* (págs. XXIII-XXXIII). Bogotá: Mc Graw Hill, segunda edición
- G-7. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 11 de junio de 2018 de <https://es.wikipedia.org/wiki/G-7>
- García, J. (2011). “Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad”. *Revista actualidades Investigativas en Educación*. 11, (3). Consultado el 14 de mayo del 2016 en: <http://www.redalyc.org/html/447/44722178014/>
- García-Bedoy, H. (1992). *Neoliberalismo en México: Características, límites y consecuencias*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Garduño, T. (2009). “Sobre la noción de competencia”. En T. G. Sánchez, *Una educación basada en competencias*. México: Ediciones SM. (pp. 77-82)

- Guillén, A. (2013). “*América Latina: Neoliberalismo, políticas macroeconómicas y proyectos nacionales de desarrollo*”. I Seminario Internacional para la elaboración la versión final del “Plan Nacional para el Buen Vivir de Ecuador 2013-2017. (pp. 1-15). Quito, Ecuador.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Ordorika, I. (2002). “*Privatización y mercantilización de la educación superior*”. *La Jornada*, México, pp. 1-2.
- Ley General de Educación (2009). *Ley número 20370* (2009, 12 de septiembre). Santiago de Chile.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación (1993, 13 de julio). México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado el 19 de septiembre de 2016.
- Manríquez, L. (2014). “Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40, pp.427-440. Consultado el 14 de febrero del 2017 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000300025&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Martín, A. (2013, septiembre 06). “Sobre los orígenes del proceso de globalización”. *Revista de Ciencias Sociales*, 1, 8-16. 18 de agosto del 2016, Recuperado de Methados Base de datos.
- Martínez, L. (Coord.). (2006). “Comunicación, lenguaje y competencia comunicativa”. *En comunicación y lenguaje: competencia comunicativa*. Supuestos de los profesores de educación básica primaria. Centro editorial Rosarista: Bogotá. (pp. 16-37)
- Mateus, J. & Brassset, D. (marzo 2002). *La globalización: sus efectos y bondades*. *Economía y Desarrollo*, 1, 67-73. 24 de agosto del 2016.

- Méndez, J. (1998, octubre). "El neoliberalismo en México: ¿Éxito o fracaso?" *Revista Contaduría y Administración*, s/v, 67. 13 de agosto 2016 De e-journal Base de datos.
- MINEDUC (1965). *Decreto por el cual se modifica el sistema educacional* (1965, 20 de diciembre). Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2011). *Decreto 439 por el que se establece las Bases Curriculares para la Educación Básica* (2011, 23 de diciembre). Santiago de Chile.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares 2012*. Ministerio de Educación Básica. Santiago de Chile.
- OCDE. (2004). *Revisión De Políticas Nacionales De Educación Chile*. n.d.: OCDE
- OEI. (2002). *Educación y globalización los desafíos para américa latina*. Santiago, Chile: OEI
- Oliva, A. (2008). "Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile". *Revista de Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 24, 207-226. 30 de agosto del 2016, De Scielo Base de datos.
- Oliva, A. (Mayo/agosto 2010). "Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?" *Revista Brasileira de Educação*, 15, n.d.
- Pilleux, M. (2011). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". En *Revista Estudios filosóficos*, Núm. 36, pp. 143-152. Santiago de Chile: Universidad Austral de Chile Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 19 de septiembre del 2016 de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Posner, G. (1998). *Análisis del Currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Puiggrós, A. (1996, noviembre-diciembre). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad, 146, 90-101.

Ramos, P. A. (2002). *Ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX*. México, D.F.: Plaza y Valdés.

Reimers & Chung (2016). *Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, I. & Navarrete, Z. (2010). "La comparación en la investigación educativa". En *Educación Comparada: Perspectivas y Casos* (pp. 39-48) México: Planea.

Rojas, L. (2015). *Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas*. Paraguay: CLACSO

Romero, A. (2002). "Reflexiones sobre la globalización". En *Globalización y Pobreza* (pp. 6-16). Colombia: Unariño.

Ruiz, G. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En *Educación Comparada: Perspectivas y Casos* (pp.9-16) México: Planea.

Sánchez & Rodríguez. (2011). "Globalización y Educación: repercusiones en los estudiantes y alternativas frente al mismo". *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 2-12. 28 de agosto del 2016, De Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Base de datos.

Secretaría de Educación Pública (2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (2011, 19 de agosto). México.

- Secretaría de Educación Básica y Normal. (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. 29 de agosto 2016, de UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones. (00-21-73)
- Tobón, S; Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson. (pp. 1-6)
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Uno de cada doce jóvenes de América Latina y el Caribe no ha terminado la enseñanza primaria y carece de competencias para encontrar trabajo*. enero 12, 2017, de UNESCO Sitio web: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/uno_de_cada_doce_jovenes_de_america_latina_y_el_caribe_no/
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Villalobos, M. (2010). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos Tercer Milenio.
- Villalpando, J. (1966). *Pedagogía Comparada: Teoría y técnica*. México: Porrúa.
- Zabala, A. (2007). El aprendizaje de las competencias es siempre funcional. En *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Colofón.