

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN PREPARATORIANOS MEXICANOS DURANTE LA PANDEMIA, ESTUDIO ETNOGRÁFICO



DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MEXICAN HIGH SCHOOL STUDENTS DURING THE PANDEMIC, AN ETHNOGRAPHIC STUDY

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO MEXICANO DURANTE A PANDEMIA, UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Tamara Isabel Terrazas-Medina^{1*}, Juana María Martínez-Cárdenas¹, Rosa María López-Niebla¹

tamaraterrazas@uadec.edu.mx; Jmc08656@uadec.edu.mx; rosalopezniebla@uadec.edu.mx

¹Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México

*Correspondencia: Tamara Terrazas-Medina. Tel: 52 8444801594 Email: tamaraterrazas@uadec.edu.mx

Recibido: 12.04.22 | Aprobado: 26.06.22 | Publicado: 06.07.22

RESUMEN

El objetivo de este estudio: conocer la manera en que se fomentó el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes mexicanos de preparatoria vía educación remota en el marco de la pandemia por Covid-19. Investigación cualitativa y etnográfica. Muestra: veinte estudiantes de cuatro preparatorias distintas, de una universidad pública del noreste mexicano. La recolección de datos fue mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes. Entre los resultados más relevantes se encontró que, aun y cuando los docentes fomentaron condiciones comunicativas para la interacción académica, los estudiantes no supieron cómo aprovecharlo; existió confusión en las aulas remotas en cuanto al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que podría haber provocado problemas en estudiantes y docentes. Se concluyó que la formación educativa en situaciones especiales, requiere de preparación distinta de docentes y de estudiantes, acordes con las necesidades de tiempos y contextos especiales en que se esté educando.

Palabras clave: Competencia comunicativa, educación a distancia, estudiantes, pandemia.

ABSTRACT

The objective of this study: to know the way in which the development of communicative competence was promoted in Mexican high school students via remote education in the context of the Covid-19 pandemic. Research was qualitative and ethnographic. Sample: twenty students from four different high schools, from a public university in the northeastern of Mexico. Data collection was through semi-structured interviews and non-participant observations. Among the most relevant results, it was found that, even when teachers promoted communicative conditions for academic interaction, students did not want to do so; there was confusion in the remote classrooms regarding the correct alignment of the teaching and learning processes, which could have caused problems for students and teachers. It was concluded that educational training in special situations requires different preparation of teachers and students, according to the needs of times and special contexts in which they are educating.

Keywords: Communicative competence, distance education, students, pandemics.

RESUMO

O objetivo deste estudo: descobrir como o desenvolvimento da competência comunicativa foi fomentado em estudantes do ensino médio mexicano através da educação remota no contexto da pandemia Covid-19. Pesquisa qualitativa e etnográfica. Amostra: vinte estudantes de quatro escolas secundárias diferentes em uma universidade pública do nordeste do México. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas e observações não-participantes. Entre os resultados mais relevantes, constatou-se que, mesmo quando os professores promoviam condições comunicativas para a interação acadêmica, os alunos não sabiam como aproveitar; havia confusão em salas de aula remotas em relação ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, o que poderia ter causado problemas para alunos e professores. Concluiu-se que o treinamento educacional em situações especiais requer uma preparação diferente de professores e alunos, de acordo com as necessidades dos tempos e contextos especiais em que eles estão sendo educados.

Palavras-chave: Competência de comunicação, educação à distância, estudantes, pandemia.



INTRODUCCIÓN

En México desde 2020, comunicarse y aprender en tiempos de pandemia no ha sido fácil para los estudiantes de todos los niveles educativos, así lo muestran estudios como los realizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), Poy (2021), Verástegui et al. (2020) y, Giannini et al. (2021), en otros países lo documentado por Luque et al. (2022) y Guerrero (2021), en esas publicaciones se reportan problemas y cifras educativas alarmantes sobre reprobación, deserción, desánimo, violencia, etc., provocadas por situaciones asociadas con la aparición y establecimiento del Covid-19.

En el contexto educativo mexicano, enmarcado por la pandemia, el Gobierno y los particulares han buscado vías y alternativas para resolver, en lo posible, situaciones adversas que el aislamiento ha provocado en estudiantes y profesores (confusión, desorden, desconcierto, desánimo, agresión, tensión, etc.) y, que se han reflejado en los pobres resultados obtenidos en la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto la enseñanza áulica se gestionó y trabajó en los ambientes de aprendizaje, a pesar de todo. Un elemento que desataca en los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempo de pandemia, es la calidad y fidelidad de las comunicaciones que se han generado y establecido entre estudiantes y profesores en el entorno comunicativo áulico, pues a partir de la incorporación de la computadora, *tablet*, celulares y demás dispositivos electrónicos, que han venido a mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha iniciado una dinámica distinta en la interacción comunicativa áulica para el aprendizaje, entre el estudiante y el profesor. Pero, ¿qué significa “comunicación”? El Centro Virtual Cervantes (s.f.) la define, como “un acto en el que dos o más personas comparten informaciones, opiniones, experiencias, sentimientos, etc., e interactúan entre sí” (Sección: Comunicación, párr. 1). La anterior definición, manifiesta la intencionalidad precisa de una persona con relación a otra (s): el establecimiento de relaciones comunicativas voluntarias. En este sentido, comunicar implica manifestarse conscientemente desde dentro del mismo ser, e interactuar con los demás y con lo demás.

La comunicación permea entre los estudiantes y profesores, en todos los sentidos y direcciones, así se infiere de Cebrián (2020, párr.5), y Rizo (2020) siguiendo a Habermas, plantea la función emancipadora de la comunicación como “acción comunicativa orientada al entendimiento y la comprensión, proveedora de los consensos necesarios para el establecimiento de un sistema social” (p.150). Estas atribuciones: liberadora que plantea Habermans y, Permeante que menciona Cebrián que se les asigna a la comunicación, puede o no verse, o encontrarse, dentro de las aulas escolares, esto dependiendo de las acciones, sentidos y direcciones internas que sean fomentadas en el aula. En este sentido José (2016, p.5) dice que “no se trata solamente de transmitir información, sino de expresar ideas, opiniones, sentimientos, emociones, tanto de un lado (emisor), como del otro (receptor)”. Ríos et al. (2020, p.14), dicen que “a través de la comunicación se pueden construir conocimientos, nutrir o alimentar relaciones interpersonales, fomentar espacios de participación ciudadana, entre otros”.

De lo expuesto, se derivan dos ideas para el desarrollo de los estudiantes en el aula en tiempo de pandemia, por un lado, el grado de correspondencia y compromiso en las

emisiones comunicativas que se generan en el aula y, por otro, la concepción y fundación de clima comunicativo afable, apto para el genuino y valioso desarrollo de los estudiantes.

Por otra parte, referido al desarrollo de la competencia comunicativa, Hernández & de la Rosa (2018) mencionan que “poseer habilidades interpersonales y de comunicación es un recurso útil ante la adversidad” (p.120). Parafraseando a Hernández & Neri (2020) las habilidades interpersonales colaboran con las personas en lo emocional para ser empáticos con los demás y, también facilita el desarrollo de las capacidades de gestión y liderazgo (sección: Habilidades blandas, párr.2). Las habilidades comunicativas “son definidas como grupos de recursos verbales y no verbales mediante los cuales se logran objetivos comunicativos específicos” (García et al., 2018, párr. 3). Las anteriores definiciones establecen con claridad, la importancia de la comunicación y el lenguaje, para el desarrollo de los estudiantes en tiempos adversos y, se convierten en vías fundamentales y significativas para el efectivo intercambio de ideas entre los actores comunicativos, para el desarrollo individual y en sociedad, para la creación propia, colaborativa y cooperativa.

En México desde 2008 (Secretaría de Educación Pública, 2008), existen las competencias genéricas y disciplinares, aplicables a todos los Subsistemas de Media Superior. En la Nueva Escuela Mexicana, las competencias genéricas del estudiante, sintéticamente, se refieren a: la comprensión del mundo y su influencia en él, aprender autónomamente y construir relaciones armónicas (Dirección General de Bachillerato, 2018, p.28). En cuanto a las disciplinares: comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial de una segunda lengua, leer críticamente y argumentación oral y escrita, uso de las *tics* de manera crítica, reflexión sobre la lengua y uso como herramienta del pensamiento lógico” (Dirección General de Bachillerato, 2018, p.30). Agudelo et al. (2020, p.11) dicen que “la competencia comunicativa se materializa en la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad”, siendo así y, contextualizando las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana, en las aulas es necesario gestionar la competencia comunicativa en el marco de un esquema activo de aprendizaje y, en cuya atmósfera se perciban las habilidades interpersonales de los actores educativos.

En tiempos de pandemia, se tuvo que enseñar y aprender mediante herramientas digitales vía remota. Tique (2020, párr.6), menciona la definición de educación remota dada por el British Council de México: “enseñanza virtual cara a cara, donde se ejecutan lecciones a través de videoconferencias, ya sea por medio de equipo especializado de alta calidad y conexiones de fibra óptica o plataformas como *Skype*, *Adobe Connect* o *Zoom*”. De Agüero et al. (2020, p.7) y Medina et al. (2021, p.29) coinciden en que la educación en tiempo de pandemia fue de tipo remoto. De Agüero et al. (2020) y Hernández et al. (2019, p.2), coinciden en que la forma educativa remota, tiene que ver con lo sincrónico y asincrónico, donde la manera de aprender y enseñar atiende a la no presencialidad y se asientan en entornos digitales y comunicativos que colaboran en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Parafraseando a Aguilar (2020, p.222), aprender y enseñar en pandemia fue desafiante, pues las relaciones sociales se pudieron ver limitadas y silenciadas por el uso de dispositivos electrónicos, convirtiéndose en contextos educativos no comunes para estudiantes y profesores, además no fue un medio completamente apto para los

individuos con necesidades especiales. El trabajo áulico era conveniente precisarlo, como dice Ortiz et al. (2020, p.2) a partir del “aprendizaje profundo”, es decir, “experiencias centradas en el estudiante, individualizadas, relevantes y atractivas, y que generen aprendizajes y habilidades que se mantengan a lo largo de la vida”. En el trabajo áulico en pandemia también era necesario tomar en cuenta algunos aspectos de los que Porlán (2020, págs.2-3) proporciona, para aprender en esos tiempos, que sintetizados serían:

- Relevancia.
- Organización para enseñar y aprender mediante la investigación constructiva y transversal.
- Andamiaje de aprendizajes.
- Aprendizaje individual y social e inmerso en emociones.
- Evaluación continua.

El trabajo áulico ejecutado en pandemia, debió de colaborar en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje, el trabajo a distancia y el trabajo en línea de los estudiantes, en este sentido UAMC (s/f, párr.2) y Rizo (2020, párr.33-36) coinciden en el fomento de las siguientes habilidades:

- Responsabilidad y motivación.
- Autodisciplina para el aprendizaje y para el análisis crítico y reflexivo.
- Disposición al trabajo colaborativo.
- Estrategias metacognitivas.
- Estrategias de administración de recursos: tiempo y espacio.
- Autocontrol y autoevaluación.

El tiempo de pandemia exigió que las condiciones para aprender y enseñar en la escuela, se adecuaran a los tiempos. Portillo et al. (2020) mencionan que “el estudiantado tuvo que desarrollar autonomía, responsabilidad, paciencia, mejor administración de los tiempos y obligaciones escolares, entre otros aspectos” (sección de Discusión, párr.8), Marotias (2020) habla sobre la creencia de “que la educación presencial es de mejor calidad que la educación a distancia, como si fueran comparables. Por eso la necesidad de diferenciar a esta última de lo que se estuvo realizando en 2020 para mantener el vínculo pedagógico. También quedó de manifiesto la dificultad para dar clases de otra manera” (p.175). Es importante mencionar que no existe una educación mejor que otra, ya que todas cumplen con un fin establecido y para la que fueron diseñadas. Lo importante es que sean aplicadas correctamente para el mejor desarrollo individual y colectivo del estudiante.

A partir de lo analizado, se plantea el siguiente objetivo general para el desarrollo de la presente investigación: conocer la manera en que se fomentó el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes mexicanos de preparatoria vía educación remota en el marco de la pandemia por Covid-19. La pregunta de investigación se plasma así: ¿De qué manera se fomentó el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes mexicanos de preparatoria vía educación remota en el marco de la pandemia?

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se llevó a cabo con metodología cualitativa, lo que significó que cuando se investigó se tuvo en cuenta la vida educativa de los sujetos investigados, en este sentido los sujetos reprodujeron lo sucedido en los diferentes contextos y situaciones sobre los que se les cuestionó, presentaron lo significativo desde su propia experiencia sobre él, los demás y sobre el aula. El estudio es etnográfico y con la intención de revisar lo que ha sucedido en el entorno escolar, se recurrió a lo que menciona Álvarez (2011, como se cita en Torres, 1988, p.14), “en el ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas”.

Para lograr lo anterior, se entrevistaron a cuatro docentes y a veinte estudiantes de cuatro preparatorias, pertenecientes a una Universidad del noreste mexicano. Se recurrió al muestreo intencional y los criterios de selección fueron: estudiantes de entre 15 y 17 años, que en el momento de la realización del estudio cursaran la materia de Taller de Lectura y Redacción (TLR) 1 o 2, que estuvieran estudiando vía remota o semipresencial, que fueran de fácil oralidad y de personalidad colaborativa. En este sentido se solicitó entrevistar, también, a los profesores que les impartían clase, así como observar las sesiones que se desarrollaban y en las cuales estaban dichos profesores y estudiantes. La recogida de los datos fue mediante entrevistas semiestructuradas a través de *Microsoft Teams*, en los tiempos fuera de clase que los estudiantes y profesores dispusieran, ya que no era posible realizarlas cara a cara, el tiempo de pandemia limitó en mucho las interacciones, sin embargo las entrevistas hicieron posible la recogida de la información (las sesiones informativas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis, todos los entrevistados dieron su consentimiento para utilizar los datos que aportaron). También se obtuvo el consentimiento de profesores y estudiantes para grabar las sesiones de clase y hacer las observaciones correspondientes.

Se recurrió a la triangulación mediante los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes (en línea), con el objetivo de obtener conocimiento en torno al tema que se plantea en esta investigación. Este estudio se llevó a efecto de agosto a diciembre de 2021, las entrevistas duraron en promedio 45 minutos por persona. Las observaciones no participantes, con duración aproximada de 90 minutos cada una, se realizaron en el período de agosto a diciembre de 2021, en los grupos remotos a los que pertenecían los estudiantes y profesores participantes. Las validaciones de los instrumentos se hicieron mediante el juicio de expertos y pruebas piloto, en los meses de junio y julio de 2021. Las categorías sobre las cuales se trabajó en esta investigación fueron: Comunicación para el aprendizaje, desarrollo de la competencia comunicativa y educación remota en pandemia, que fueron derivadas a partir del correspondiente marco teórico.

PRINCIPALES RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudiantes entrevistados fueron de cuatro distintas preparatorias de una Universidad del Noreste de México, al momento de realizar esta investigación sus padres y madres trabajaban en el sector productivo, otros eran profesionistas y ejercían, eran pocos los casos que ostentaban un negocio propio. Vivían en áreas urbanas y se puede

decir que no tenían problemas económicos graves. En las entrevistas se puso de manifiesto que los padres de los estudiantes tenían cercanía comunicativa y contacto permanente con sus hijos. Es importante mencionar que los estudiantes manifestaron interés para aprender la materia de TLR (1 o 2, según fuera el caso) en la escuela, así como los docentes plantearon su interés en seguir enseñando.

Comunicación para el aprendizaje

A partir de las ideas de Habermas (Rizo, 2020, p.150), se pudiera estimar que la comunicación abierta que los docentes promovieran en el aula, en este caso aula remota, sería fundamental para el desarrollo de los saberes, sin embargo, lo revelado en esta investigación muestra que pese al esfuerzo de los docentes por fomentar climas comunicativos aptos para el establecimiento de interacciones, la comunicación para el aprendizaje no se logró; quince de los estudiantes, coinciden en que sus profesores de TLR trataron por distintas vías (preguntando a todos, eligiendo directamente a quien contestara, abriendo la posibilidad de que todos preguntaran en clase, foros de discusión, etc.) de que se expresaran oralmente en clase, logrando en la mayor parte de las ocasiones silencio o respuestas muy escuetas y cortas. Lo anterior fue constatado mediante las observaciones realizadas en clase.

Es importante mencionar que la observación reveló que la participación escrita (en el *chat*) era la más utilizada por los estudiantes, sin que esto signifique que la participación era de todos los del grupo. Las participaciones versaban sobre respuestas como “sí”, “no”, copiar y pegar información de *internet*, respuestas poco elaboradas, etc., de esta forma se manifestaba la participación y, en respuesta a ello y con el ánimo de obtener mejores respuestas, los maestros revisaban el *chat* (situación generalizada en los cuatro docentes que participaron en la investigación) y trataban de que los estudiantes ahondaran en sus ideas (esto se manifestó en las entrevistas y fue corroborado en las observaciones). Los profesores cuestionaban de la siguiente forma: ¿qué más puedes decir sobre lo que escribiste?, ¿por qué lo dices?, ¿de dónde lo sacaste?, ¿por qué de ahí?, ¿qué piensas de eso?, ¿qué propones?, ¿cómo lo harías mejor?, etc., algunos estudiantes sí trataban de responder, pero de nuevo en el *chat*, algunos otros solo no respondían. Es importante señalar que en este contexto y desde la perspectiva de la Dirección General de Bachilleratos (2018, p.30), la competencia comunicativa de los estudiantes no está suficientemente desarrollada, aunque los docentes tratan de establecer los medios para ello.

En el anterior sentido, la apertura de los profesores para escuchar a los estudiantes y establecer comunicaciones áulicas para el aprendizaje, fue entendido por los estudiantes, pero no fue recibido ni practicado tal y como lo requerían los profesores. Cuando se les cuestionó sobre por qué no participaban en clase, catorce de las respuestas fueron en el sentido de: pena, inseguridad en las respuestas y miedo, este panorama coincide con lo que Porlán (2020, págs. 2-3) menciona: el proceso de aprender es individual y social y está impregnado de emociones. Pareciera ser que la verbalización de las ideas al momento de ser cuestionados, la profundidad y solidez de las respuestas, es lo que provocaba conflicto y dificultad entre los estudiantes para responder.

Seis participantes respondieron que su participación tenía orientación activa, sin embargo, el tipo de participación que plantearon y que llamaron activa fue en el sentido de presentar las consultas realizadas en la tarea, dar una opinión corta, mostrar las respuestas de sus ejercicios, etc., en este sentido Porlán (2020, págs. 2-3) menciona: se aprende con la mente en “*on*” y no con la mente en “*off*”. Pareciera que los docentes quisieron llevar a sus estudiantes a otros planos de razonamiento, pareciera también, que los estudiantes no visibilizaron lo anterior. Se estaba trabajando en dos niveles de logro distintos; uno, el fomentado por los docentes y, el otro, el captado y realizado por los estudiantes.

Los hallazgos planteados en los párrafos anteriores, pusieron de manifiesto el interés de los profesores para que en las aulas remotas existiera clima de apertura comunicativa. No obstante, y, como lo planteó José (2016, p.5), para que haya comunicación debe haber intercambio mutuo. En este sentido, los docentes trataron, pero los estudiantes no supieron cómo hacerlo y tampoco pidieron ayuda para lograrlo, lo anterior se puso de manifiesto en las entrevistas, en preguntas como: ¿si tienes dudas a quién le preguntas?, ¿tu profesor (a) te explica cuándo no entiendes?, ¿te llevas bien con tu profesor (a)?, ¿tu profesor (a) les dice que le pregunten?, ¿cuándo le preguntan, cuál es su actitud?, etc., algunas de las respuestas fueron: cuando tengo dudas le pregunto a alguien de mi familia, a otro compañero (a), consulto en *internet*..., la totalidad de los entrevistados mencionaron que se llevaban bien con sus profesores, aunque once reconocieron que casi no “cruzaban” palabra con ellos, otros mencionaron que les caen bien, que son buena onda, etc. Por otra parte, la totalidad de los entrevistados manifestaron que los docentes sí respondían de buena forma a las preguntas (cuando había), y que los docentes les pedían que dijeran que existían preguntas para poder clarificar las dudas, a este respecto catorce entrevistados respondieron en el sentido de que ellos no preguntaban (las razones eran: vergüenza, que se iban a burlar, no saber cómo preguntar y pensar que era muy tonta la pregunta); los restantes seis entrevistados mencionaron que cuando llegaron a preguntarle al profesor (a), lo hizo de buena forma y tratando de que se entendiera.

En el contexto anterior, los estudiantes manifestaron su intención de aprender (durante las entrevistas), pero en los hechos pareciera que no lo lograron por cuestiones de creencias personales, relacionadas con su autopercepción y autoconcepto en el aula remota. De esta manera se observa que los aspectos de autovaloración pueden ser un freno para el desarrollo de competencias en el sentido solicitado por la Dirección General de Bachillerato (2018, p.30), así como mantener el canal de comunicación.

Desarrollo de la competencia comunicativa

Por otra parte, dieciséis de los estudiantes participantes en el estudio no pudieron verbalizar en forma amplia y precisa su propio avance y desarrollo formativo en la competencia comunicativa, durante el período de aprendizaje en confinamiento, así se manifestó cuando se les cuestionó sobre: describe la forma en que estás aprendiendo en TLR, ¿qué estás aprendiendo (conocimientos, habilidades, etc.) en TLR?, ¿te sirve lo que estás aprendiendo en TLR?, con relación a estos cuestionamientos algunos de los entrevistados respondieron: “no pues... a leer y a escribir”, “no sé si me sirva lo que estoy aprendiendo”, “pues creo que aprendo cosas, pero no sé...”, “aprendo lo que la maestra

(o) enseña”, “pues yo creo que sí me va a servir...”, “sí estoy aprendiendo, he sacado buenas calificaciones”, entre otras respuestas.

En el anterior sentido, al momento de realizar observaciones en el aula remota, se pudo comprobar que los estudiantes no lograban alcanzar el nivel de lectura crítica ni la argumentación fluida de ideas, la parte escrita sólo se concretaba a la respuesta corta, sin argumentación ni propuesta, menciones que solicita la Dirección General de Bachillerato (2018, p.30). Por otra parte, las respuestas de los estudiantes remiten a pensar que existía en ellos poca claridad en el proceso de aprendizaje y en los aprendizajes que estaban realizando.

Resultan interesantes los anteriores hallazgos, pues pareciera que los docentes (mediante sus cuestionamientos y clima comunicativo de apertura en el aula) establecieron un ambiente de aprendizaje propicio para el análisis, la evaluación y la creación, sin embargo las intervenciones de los estudiantes mostraron bajo nivel comunicativo con los maestros y bajo compromiso de trabajo en las propuestas de los profesores, en este sentido sería necesario que se revisaran, con detenimiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados en el aula remota en tiempo de pandemia, mismos que podrían ser orientados en el sentido planteado por Porlán (2020, págs.2-3) y Ortiz et al. (2020, p.2) y, no solo lo anterior, también promover la confianza de los estudiantes para su desempeño en el aula remota, de esta forma se llegaría a lo que Habermas propone (Rizo, 2020 p.150): la función emancipadora de la comunicación.

Lo expuesto en párrafos anteriores podría haber estado provocando confusión en los estudiantes para incrementar su competencia comunicativa, pues las acciones de los profesores no se percibieron con claridad, pareciera que la alineación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de los ambientes no se estableció de la mejor forma, lo que posiblemente no permitiría comunicaciones para el aprendizaje efectivas entre estudiantes y docentes, tampoco permitiría que los estudiantes tuvieran claridad en lo que aprendían en la materia y su utilidad, lo que no les permitiría manifestar sus avances al momento de preguntarles. Siendo así, la apertura del clima comunicativo áulico remoto no fue suficiente, pues debió de estar alineado con el fomento y trabajo que desarrollara aprendizajes profundos, además de propiciar climas de confianza y cercanía, aunque fuera en la distancia.

Educación remota en pandemia

De Agüero et al. (2020) plantean que los aprendizajes realizados en condiciones de separación física implican la creación de entornos digitales que también fomenten acciones de tipo asincrónico. A este respecto, los estudiantes reconocieron que sus profesores sí fomentaban este tipo de actividades asincrónicas, las actividades se circunscribían a las consultas de temas en internet, ver videos y responder cuestionarios en la plataforma, lo que pareciera no fue suficiente ni adecuado para aprender vía remota en tiempo de pandemia. En este sentido, sí se diseñaron actividades fuera del aula remota, pero no en el sentido de profundidad como lo plantean Ortiz et al (2020, p.2) y Porlán (2020, págs.2-3). De lo anterior se podría inferir que los profesores no estimularon ni pusieron en práctica correctamente la intención de los ambientes de aprendizaje, que son solicitados en Dirección General de Bachillerato (2018, p.30), sin embargo, es necesario

precisar que aunque los docentes hayan realizado su mejor esfuerzo para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa entre sus estudiantes, no fue realizado mediante las actividades, estrategias y metodologías que colaboran en el sentido de aprendizaje remoto, como lo mencionan Ortiz et al (2020, p.2) y Porlán (2020, págs.2-3).

Es importante mencionar que los estudiantes calificaron de aburridas y complicadas las clases remotas, ya que se expresaron de ellas: “se me va el *internet* y luego ya no le entiendo y me da pena preguntarle al profe”, “no me gustan las clases en línea y veces me distraigo”, “veces tengo que atender a mis hermanos”, “mi *internet* es chafa”, “se la pasa explicando y me aburro”, “no está interesante la clase”, etc. Lo anterior confirma lo dicho por Mariotas (2020, p.175) cuando manifiesta que existe dificultad para impartir clase de otra forma. En este sentido, puede ser que los procesos de enseñanza, ya conocidos y dominados por los docentes, son los que destacan y prevalecen en el aula remota, en este sentido, parafraseando a Hernández et al. (2019, p.2) los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, deben ser realizados en lo sincrónico y asincrónico, estando vinculados a la plataforma, estos procesos deberían ser profundos, como lo propone Ortiz et al. (2020, p.2), con la intención de que los aprendizajes se vean materializados, como lo menciona Agudelo (2020, p.11), en la lectura, escritura, escucha y oralidad, tal como lo solicita Dirección General de Bachillerato (2018, p.30).

Con relación a la efectividad y eficacia de la educación remota en pandemia, los profesores expresaron en las entrevistas que “se batalla mucho”, “no es lo deseable”, “veces no nos entendemos”, “los muchachos se distraen con mucha facilidad”, “he tenido que obligarles a prender la cámara para saber que por lo menos están presentes”, “no logro su atención”, “algunos están trabajando o cuidando a sus hermanos”, “veces tengo que cambiar las actividades y no se me ocurre algo”, etc. Por su parte los estudiantes, algunas menciones son que “es muy difícil, sí le entiendo, pero... luego no sé”, “es muy complicado aprender así”, “no es fácil poner atención”, “veces me quedo dormido”, aspectos que tendrían que ver con la autorregulación, lo anterior puso de manifiesto que para los estudiantes el proceso en tiempo de pandemia es difícil, complicado, tedioso, con poco rigor metodológico para desarrollar competencias en el tiempo de pandemia.

Manera en que se fomentó la competencia comunicativa en pandemia.

Los resultados expuestos en esta investigación evidencian con claridad la manera en que se fomentó el desarrollo de la competencia comunicativa:

- Existió compromiso y responsabilidad de parte de los docentes, esto significa que se buscó la manera de llevar a cabo la encomienda educativa.
- La forma de trabajar al interior del aula remota reflejó el estilo de trabajo al que los docentes estaban acostumbrados a hacer en presencial.
- Los docentes trataron de encontrar las fórmulas que colaboraran en la potencialización de la competencia comunicativa (hablar, leer, escuchar y escribir) de sus estudiantes.
- En tiempo de pandemia, los estudiantes mostraron baja autopercepción y estima de sí mismos, con relación a la realización de los aprendizajes remotos. Los profesores buscaron la manera de que se revirtiera mediante preguntas en torno a los temas.

- Los estudiantes trataban de aprender, los docentes trataban de enseñar, pero no lo lograron en el sentido que marca la regulación educativa nacional.
- Las barreras para aprender se asociaron a la comunicación para el aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.
- Los estudiantes mostraron bajo autoconcepto y, baja autorregulación cuando se trataba de aprender la materia. Los docentes buscaban cómo ayudar a sus estudiantes.
- Los ambientes de aprendizajes contruidos exprofeso para lograr aprendizajes vía educación remota responden a una metodología específica, que no se visualizó durante el desarrollo de esta investigación.
- Se trató de trabajar con procesos de enseñanza y aprendizaje vía educación remota, que colaboraran con el desarrollo de competencia comunicativa, pero no se logró en el sentido solicitado por la regulación educativa nacional.

Lo señalado expone la necesidad de preparar con urgencia a los docentes, en metodologías, ambientes de aprendizaje, estrategias y actividades, que puedan ser utilizadas durante cualquier contingencia para el buen desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, pero también es importante que los estudiantes entiendan el valor de aprender en cualquier modalidad. El proceso de enseñar recae en el docente, el proceso de aprender en el estudiante, por ello se percibe la necesidad de seguir promoviendo el trabajo áulico que fomente la rápida adaptación a cualquier modalidad. A partir de la anterior recomendación, se plantean las posibles acciones:

- Guía docente que fomente la aplicación de metodologías profundas para el aprendizaje de la materia de TLR.
- Promoción de habilidades metacognitivas para desarrollar la competencia comunicativa.
- Situar contextualmente la enseñanza y el aprendizaje de la materia.
- Ambiente de aprendizaje asentado en la comunicación multidireccional.
- Incorporación de actividades asincrónicas mediante el uso de la tecnología.
- Desarrollo transversal de habilidades interpersonales.
- Adaptación curricular de los elementos educativos necesarios para incluir “simulacros de aprendizaje remoto”.
- Análisis y evaluación de “simulacros de aprendizaje remoto” por parte de estudiantes y profesores.

CONCLUSIONES

Este estudio revela que el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de preparatoria, vía remota en tiempo de pandemia, no solo depende de la buena voluntad y de las mejores intenciones de los docentes, tampoco depende solo de la buena disposición de los estudiantes para aprender. La formación educativa de los estudiantes en situaciones especiales requiere de formación distinta para el desarrollo de la competencia comunicativa, acorde con las necesidades de los tiempos y de los contextos especiales en que se vaya educando. Para ello, es necesario que el trabajo áulico de los docentes sea reconceptualizado por ellos mismos y que se replanteen a formas de trabajo

distintas, sobre todo que se acomoden a esta vertiginosa evolución, para ello es necesario fomentar:

- Perfiles docentes dinámicos, resolutivos y adaptativos.
- Perfiles estudiantiles autogestivos, de apertura comunicativa y adaptativos.
- Propuestas educativas flexibles y centradas en el estudiante que respondan a la vertiginosa evolución.

ORCID

 **Tamara Isabel Terrazas-Medina:** Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

 **Juana María Martínez-Cárdenas:** Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

 **Rosa María López-Niebla:** Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Tamara Isabel Terrazas-Medina: Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Investigación, Software, Validación, Redacción: borrador original, Redacción: revisión y edición.

Juana María Martínez-Cárdenas: Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Investigación, Software, Validación, Redacción: borrador original, Redacción: revisión y edición.

Rosa María López-Niebla: Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Investigación, Software, Validación, Redacción: borrador original, Redacción: revisión y edición.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

El estudio fue autofinanciado.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores expresan que no existen conflictos de interés.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

PROCESO DE REVISIÓN

Este estudio ha sido revisado por pares externos en modalidad de doble ciego.

Revisor B:  **Cándido Chan-Pech**, c.chan@live.com.mx

EDITOR RESPONSABLE

 **Edson Jorge Huairé-Inacio**, edsonjhi@gmail.com

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

No aplica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46 (3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Agudelo, M., Giraldo, L., Mesa, A., Correa, G., & Martínez, S. (2020). *Competencias comunicativas en la educación superior: Fundamentos, procesos y productos*. Editorial UTP. <https://doi.org/10.22517/9789587225129>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 267-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Cebrián, C. (2019, 4 de julio). *Las claves de la comunicación interpersonal*. UNIR Revista. <https://www.unir.net/salud/revista/las-claves-de-la-comunicacion-interpersonal/>

- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Comunicación. En *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado el 9 de enero de 2022, de https://.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cvc_comunicacion.htm
- De Agüero, M., Benavides, M., Rendón, V., & Pompa, M. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extensio_VF.pdf
- Dirección General de Bachillerato. (2018). *Documento Base del Bachillerato General (MEPEO)*. Secretaría de Educación Pública. [https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20\(dictaminado\)2.pdf](https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20(dictaminado)2.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Regreso a clase presenciales ayudará a mitigar afectaciones causadas por pandemia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-regreso-clases-presenciales-ayudar%C3%A1-mitigar-afectaciones-causadas-por-la>
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B., & Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20 (1), 25-136. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2021). *Misión: Recuperar la educación en 2021*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/mision-recuperar-educacion-2021>
- Guerrero, L. (2021). Tensiones, emociones y aprendizaje en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *PURIQ*, 3 (4), 764-779. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.4.230>
- Hernández, A., Carro, E., Martínez, I. (2019). Plataformas digitales en la educación a distancia en México, una alternativa de estudio en comunicación. *Revista de Educación a Distancia*, 59 (07), 1-27. <http://dx.doi.org/10.6018/red/60/07>
- Hernández, C., & de la Rosa, C. (2018). Percepción de mejora de las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 47 (186), 119-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n186/0185-2760-resu-47-186-119.pdf>
- Hernández, C., & Neri, J. (2020). Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10 (20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021. (2021). *Resultados de la encuesta nacional para la medición del impacto del COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Datos nacionales*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- José, F. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/vol20n3/art01.pdf>

- Luque, O., Bolivar, N., Achahui, V., & Gallegos, J. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *PURIQ*, 4(1), 56-65. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Marotías, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Medina, L., Chao, C., Garduño, E., González, M., Baptista, M., Montes, L., Medina, L., Rivera, M., Covarrubias, C., Sánchez, L., Ojeda, J., Monereo, C., Martínez, A., Salazar, A., Verdugo, M., Jiménez, A., & Acosta, M. (2021). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Ortiz, E., Brechner, M., Pérez, M., & Vásquez, M. (2020). *Hablemos de política educativa, América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano para el Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2 (1), 1502-1 – 1502-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Poy, L. (2021, 1 de enero). La enseñanza también es víctima de la pandemia. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/24/politica/la-ensenanza-tambien-es-victima-de-la-pandemia/>
- Ríos, E., Páez, H., & Barbos, J. (2020). *Estrategias de Comunicación: Diseño, Ejecución y Seguimiento*. Editorial REDIPE. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/10/Libro-estrategias-de-comunicacion.pdf>
- Rizo, M. (2020). Comunicación intersubjetiva: de los enfoques clásicos a la incorporación de lo corporal y emocional para su abordaje teórico y empírico. *Doxa Comunicación*, 30, 145-163. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a7>
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6 (12). <https://www.lamjol.info/index.php/multiensayos/article/download/10117/11796?inline=1>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo Secretarial 444*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>

- Tique, E. (2020, 23 de julio). Reflexión: Diferencia entre la educación virtual y la educación remota asistida por tecnologías. *Comunicaciones_UT*. <http://medios.ut.edu.co/2020/07/23/reflexion-diferencia-entre-la-educacion-virtual-y-la-educacion-remota-asistida-por-tecnologias/>
- UAMC. (s/f). *Características de un estudiante a distancia*. Campus virtual, Universidad Autónoma Metropolitana. <http://campusvirtual.cua.uam.mx/estudiar/estudiante>
- Verastegui, A., Alvarez, F., Treviño-Welsh, J., Lara, M., López, C., Rubio, M., Guajardo, A., Velasco, Y., Trejo, A., Pineda, I., Villarreal, C., Martínez, P., Chiquito, E., Aguilar, K., Guerrero, D., Velázquez, K., Leal, J., Palacios, U., Salas, M., & Castañeda, R. (2020, 31 de octubre). El impacto a la salud mental en estudiantes de educación básica, media superior y superior durante la pandemia COVID-19. *The Spanish Journal of Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/348704637_El_impacto_a_la_salud_mental_en_estudiantes_de_educacion_basica_media_superior_y_superior_durante_la_pandemia_COVID-19.

CITAR COMO:

Terrazas-Medina, T. I., Martínez-Cárdenas, J. M., & López-Niebla, R. M. (2022). Desarrollo de la competencia comunicativa en preparatorianos mexicanos durante la pandemia, estudio etnográfico. *Puriq*, 4, e343. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.343>