

**LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS QUE CURSAN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON
MODALIDAD BLENDED LEARNING**

Autor/es: GÓMEZ, Sandra María

Dirección electrónica de referencia: sgomezvinales@gmail.com

Procedencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Siglo 21

Eje temático para el que se propone al trabajo: Las tecnologías de la información y la comunicación

Palabras Clave: enseñanza, aprendizaje, competencias comunicativas, virtualidad

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en el año 2012 en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa del TEC de Monterrey, México. En dicha investigación se indagó sobre las competencias comunicativas, como posibilidades de acción vinculadas a los aprendizajes en los entornos de enseñanza *Blended Learning*. Esta inquietud surgió en virtud de que actualmente existen nuevos escenarios comunicativos en instituciones educativas que han incorporado a su oferta educativa la modalidad a distancia. En este sentido el tema de investigación remitió a la problemática referida a las competencias comunicativas en alumnos de una universidad argentina, en la cual cursan una Licenciatura en Educación a través de sistemas multimediales, combinando aprendizaje presencial y virtual. La investigación fue realizada desde un enfoque mixto, combinando la metodología cuantitativa con la cualitativa. La población estudiada estuvo compuesta por 30 estudiantes. Los instrumentos de recolección de datos fueron encuestas con preguntas cerradas y abiertas, entrevistas y seguimiento de intercambios en la plataforma virtual. El trabajo, en líneas generales, permitió conocer lo que acontecía con las competencias comunicativas en propuestas *Blended Learning* en las cuales las prácticas de la

enseñanza suponen procesos de aprendizaje relativos a lo conceptual, a lo tecnológico y a lo comunicativo, como desempeños que se enmarcan en nuevas formas de enseñanza.

Los resultados abordan las competencias comunicativas previas como así también las competencias actuales puestas en juego por los estudiantes en relación a las tecnologías de la información y la comunicación, las comunicaciones virtuales entre alumnos y docente tutor, los aspectos favorecedores y obstaculizadores del sistema multimedial en lo que refiere a las competencias comunicativas, a la construcción de conocimiento y a las modalidades interactivas que se dan en los espacios presenciales y en los espacios virtuales.

1.Introducción

Indagar sobre la relación existente entre los nuevos formatos de enseñanza y las posibilidades constructivas de los alumnos se debe a un especial interés por conocer el impacto que las nuevas tecnologías de la información y comunicación están teniendo en los ámbitos educativos en virtud de que estos nuevos recursos pueden potenciar o no los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios. Conocer estos aspectos podría redundar positivamente en el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza que se han ido configurando desde la presencia de estos nuevos formatos: educación a distancia o modalidades combinadas *Blended Learning*.

Los cambios metodológicos en la enseñanza superior que se han impuesto, por la necesaria innovación tecnológica, darían potencialidad al uso de los recursos tecnológicos si los mismos se optimizaran en sus usos. Se entiende como “uso” a las acciones indispensables que se deben desplegar para poder acercarse, abordar y comprender las propuestas didácticas que facilitan la apropiación del conocimiento. Para ello se requiere indagar acerca de temáticas que se relacionan con las disposiciones necesarias que deben tener y/o construir los alumnos para

aprender a través de los dispositivos virtuales. Entre esas disposiciones consideramos clave las competencias comunicativas.

Esta institución superior, objeto de estudio, es en Argentina, una institución que ha capitalizado experiencia en educación presencial, a distancia y en modalidad distribuida (la cual combina virtualidad y presencialidad). La apertura de carreras a distancia abre en el año 2006 y la modalidad distribuida da comienzo en el año 2009. En este trayecto se han ido haciendo transformaciones en la Plataforma virtual y en los modelos pensados para orientar estas prácticas. Es en este sentido, que se cree necesario una investigación más rigurosa y profunda sobre lo que ocurre con los procesos de aprendizaje en los alumnos a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías.

En esta universidad la modalidad denominada “educación distribuida” se erige sobre dos pilares: dispositivos basados en tecnología de avanzada e instancias de trabajo presenciales con los profesores de materia y los propios compañeros. Contempla tres momentos: Introducción/Aula Virtual (Campus virtual y Sistema de Aprendizaje Multimedial), Clase (Teleclase e Intercambio online con el docente) y Cierre (Trabajo grupal y Evaluación).

Un modelo de educación combinado permite un aprendizaje más distribuido. En el caso estudiado los cursos se organizan en cuatro módulos con acceso a lecturas, autoevaluaciones de lecturas, teleclases teóricas, videos, trabajos prácticos, recursos disponibles en la plataforma virtual. A su vez, los alumnos deben asistir a los Centros de Aprendizaje Universitario (CAU) en los que se le ofrece una teleclase práctica. En la misma reciben un repaso teórico (clase grabada) y la propuesta de un trabajo práctico. Un asesor tutor (Tutor de aprendizaje virtual, TAP) coordina el trabajo grupal. En esa misma instancia los alumnos son evaluados con una prueba múltiple opción. Intercambian a través de e-campus y además tienen ocasión de intercambiar lo aprendido de manera personal en los encuentros presenciales. Estos espacios les requieren de competencias comunicativas tanto en el desempeño que realicen por el campus virtual como los que se lleven a cabo en los encuentros en el salón de clases.

En la universidad estudiada, en las propuestas de aprendizaje combinado, se utilizan: salones de clase con teleclases pregrabadas y actividades prácticas en interacción cara a cara (instancia presencial); clases virtuales en la plataforma del campus virtual; lecturas, videos trabajos prácticos y evaluaciones en la plataforma del campus virtual; tutorías virtuales de seguimiento y evaluaciones presenciales y en línea.

Es importante destacar el papel de tutor virtual y presencial como facilitadores de los procesos de aprendizaje, siendo una guía necesaria para el desarrollo de las distintas actividades y para el acompañamiento en la comprensión de los contenidos. El papel de los profesores y/o tutores en las nuevas modalidades combinadas, en las cuales se reemplaza el estilo predominantemente oral por el recurso escrito, es también un condicionante. Los tutores virtuales ocupan un lugar de mediadores facilitadores en los procesos constructivos de los alumnos. Esta situación les requerirá tanto a los docentes como a los estudiantes la puesta en juego de determinadas competencias comunicativas en lo que refiere tanto a la comprensión de los objetos de conocimiento como a la comunicación necesaria que viabilice dicha construcción cognoscente. La investigación de este tema en la universidad seleccionada puede favorecer transformaciones y nuevas intervenciones pedagógicas que den lugar a la mejora. Esta posibilidad de aporte ha sido uno de los móviles de la investigación.

En el marco de la investigación realizada se propuso como pregunta principal: ¿Cuáles son las competencias comunicativas que ponen en juego los alumnos que participan en procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales y presenciales combinados (*b-learning*)?

El objetivo general fue analizar las competencias comunicativas como disposiciones construidas o a construir para lograr los aprendizajes a partir de sistemas de enseñanza-aprendizaje multimediales *b-learning*.

2. Referencias teóricas-conceptuales

En la educación universitaria, las formas de hacer (como disposiciones construidas), nos remiten a las competencias ligadas al “saber hacer”, las formas de pensar refieren a los “saberes” como conocimientos teóricos y técnicos necesarios en la formación profesional, las formas de apreciar se ligan a los valores y actitudes - “saber ser y saber convivir”- en tanto fuente subjetiva y social que representa la integración del agente a la sociedad.

Área (2010) menciona que en la última década los espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje tienen cada vez mayor protagonismo con modalidades educativas conocidas como *e-learning* o *b-learning*. La incorporación de las TIC'S a la docencia universitaria requiere que tanto alumnado como profesorado dispongan del dominio y las competencias del manejo de las herramientas digitales, lo que se nos impone dar cuenta de lo que acontece con las competencias comunicativas en estos nuevos entornos virtuales que se combinan con entornos presenciales.

El concepto de competencia comunicativa tiene su origen en Hymes (1971) y en Chomsky (1965), a quienes debemos las primeras elaboraciones al respecto. La propuesta teórica de Patrick Charaudeau (2001) sobre competencia y lenguaje profundizan aspectos haciendo un tratamiento de la competencia comunicativa considerando lo situacional, lo discursivo y lo semiolingüístico.

Pilleux (2001) define a la competencia comunicativa como una suma de competencias en las que se incluyen la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística. Cada una de ellas hará alusión a distintos aspectos de la comunicación como por ejemplo, para nombrar algunas, la sintaxis y la semántica, las interacciones sociales, las intenciones, la personalidad, entre otros.

En primera instancia diremos que, desde el constructivismo, las competencias se entienden como acciones vinculadas a la resolución de problemas en un contexto situado. Si la competencia es conocimiento, en primera instancia afirmaremos que el mismo no es innato y que las categorías no son a priori. En esta misma

dirección, cuando hablamos de habilidades para hacer diremos que las mismas no se heredan como talentos sino que se construyen en una trayectoria de vida. Estas concepciones se vinculan a los desarrollos de Piaget (1981) para explicar el desarrollo de la inteligencia y a Bourdieu (2007) para dar cuenta de las estructuras sociales ligadas a las estructuras objetivas y subjetivas. Por otro lado, cualquier acción obedece a motivaciones que tienen su origen en el deseo individual, deseo sostenido en una relación intersubjetiva, en una trama social.

En esta línea teórica es importante destacar que las posibilidades de acción de los sujetos no se heredan biológicamente sino que son el producto de una construcción. Si las competencias son conocimientos, habilidades y capacidades, entonces estos autores dirán que las mismas se constituyen como disposiciones a la acción en virtud de la relación dialéctica sujeto – realidad.

Siguiendo a estos autores vamos a redefinir a las competencias como disposiciones a pensar, actuar, apreciar que se construyen a partir de esquemas que se van generando por la relación del sujeto agente con la realidad cognoscible- subjetiva, objetiva y social. Las competencias se referirán a esquemas intelectuales, a formas de hacer, de pensar, de valorar y de sentir del sujeto en un contexto situado. Estas disposiciones que son estructuradas pero, a la vez, estructurantes son las que se pondrán en juego en el momento que el sujeto accione en la realidad. Por lo dicho es claro que la manera de concebir las competencias nos ubicamos en una perspectiva psicosocial que reconoce, como ya se enunciara anteriormente, aspectos subjetivos (motivacionales) , aspectos sociales (interactivos, comunicativos) y aspectos cognoscentes (la manera particular de construir los conocimientos y de operar en la realidad).

Charaudeau (2001) articula lenguaje y acción para desarrollar la concepción de competencia comunicativa entendiendo que, para que haya sentido en la acción de comunicación, el acto de habla está vinculado a una serie de condiciones dentro de las cuales el sujeto dice. Hay condiciones de producción y de interpretación en el proceso en el cual al menos dos sujetos se comunican, hay procesos cognitivos puestos en juego a partir de los cuales en la comunicación puede darse una intercomprensión. Para que ello sea posible, es decir lograr la

intercomprensión en la situación de intercambio hay tres competencias que los sujetos deben poseer: competencias situacionales, discursivas y semiolingüísticas. En la presente investigación se indagó sobre las competencias comunicativas que ya tienen o que les requiere desarrollar a los estudiantes universitarios, en una modalidad de estudio combinada (*b-learning*). Siendo este el tema, es que hemos definido como campo de indagación las siguientes estrategias en relación de las competencias comunicativas:

- 1.- Las lingüísticas vinculadas al orden del discurso oral o escrito. Se tuvo en cuenta lo gramatical, lo sintáctico, el léxico.
- 2.- Las sociolingüísticas como competencias situacionales que orientan las acciones comunicativas.
- 3.- Las pragmáticas relativas a la interacción, que remiten a las relaciones intersubjetivas y las normas que regulan los intercambios.

Se tuvo presente que estas competencias, en los entornos virtuales, cobran una forma particular que fue contemplada en la indagación. Es precisamente parte de la inquietud original que dio sentido a la presente investigación.

3. Aspectos metodológicos.

En esta investigación se ha optado por un enfoque mixto debido a que se estima que el mismo permite superar posturas radicales proponiendo una perspectiva complementaria e integradora entre los métodos cuantitativo y cualitativo. Combinar instrumentos de distintas posturas da lugar a la triangulación metodológica que es, según Kemmis (1970) un control cruzado que se realiza a partir de diferentes fuentes de datos por los cuales se pueden combinar instrumentos, documentos, personas.

Se trabajó con la población de uno de los cursos compuesto por 30 estudiantes. Se administró una encuesta con preguntas cerradas y abiertas a toda la población (censo), se realizó entrevista a 6 alumnos y al tutor de aprendizaje virtual, se observaron dos encuentros presenciales y se hizo el seguimiento de los intercambios virtuales en e-campus.

A continuación se describen las fases en el trabajo de campo:

a.- Se contempló una fase previa de piloteo de las encuesta con el objetivo de valorar la adecuación de la misma a los destinatarios y para determinar si las preguntas abiertas y cerradas estaban ofreciendo información relevante sobre el problema de investigación.

b.- Administración de encuestas. La encuesta se administró una vez finalizado el segundo encuentro presencial, de manera que los estudiantes ya habían transitado las dos primeras clases presenciales. .

Recogidos estos datos, se procedió a la cuantificación estadística de la encuesta según ciertas categorías; lo que nos permitió orientar las entrevistas.

c.- Las observaciones se hicieron en el segundo y cuarto encuentro. En esta instancia se miró lo que sucede y se registraron los hechos.

d.- Las entrevistas se realizaron luego del tercer encuentro. Las mismas se llevaron a cabo con alumnos y tutor presencial, quienes accedieron de manera voluntaria.

e.- Durante todo el proceso de desarrollo de curso se hizo seguimiento de los intercambios en la Plataforma virtual. La Universidad ofreció la posibilidad de acceso para poder estudiar las preguntas y respuestas que se generan mediante este recurso de tutoría virtual. En esta instancia se valoró la estructura del mensaje según una grilla que permitió identificar competencias comunicativas lingüísticas relativas a la ortografía y sintaxis y, a su vez, los mensajes pudieron ser interpretados cualitativamente en torno a las competencias sociolingüísticas. El instrumento de seguimiento se vinculó al análisis del discurso escrito.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Se presentan, en este apartado, las principales conclusiones. La pregunta principal planteada fue conocer las competencias comunicativas necesarias para desempeñarse como alumnos en procesos de enseñanza y de aprendizaje quienes están cursando una carrera universitaria en una modalidad *b-learning*.

Las principales conclusiones serán agrupadas en virtud de los objetivos planteados en la investigación:

a. Respecto a *las competencias comunicativas previas de los estudiantes en relación a las tecnologías de la información y la comunicación* los datos permiten dar algunas inferencias.

En principio se puede decir que los estudiantes han tenido experiencias de usos de la computadora desde la adolescencia (entre los 11 y 20 años) en un 60% de la población. Un 33 % ha tenido acceso a partir de los 20 años. Es decir que no ha habido presencia de las tecnologías durante la infancia en el 93 % de la población total.

En la escolaridad primaria, excepto un caso entre treinta, reconoce haber utilizado computadoras. Ello permite suponer que en esta socialización escolar las tecnologías no estuvieron presentes en las propuestas de enseñanza. Tal como se concibió desde Bourdieu (2007) el habitus es definido como sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas. Se observa en estos estudiantes que las competencias en el uso de las tecnologías en el marco de la formación académica, entendidas como esquemas de acción interiorizados en una trayectoria de vida escolar, han tenido escasas oportunidades de desarrollo.

En la escolaridad secundaria el 43% de la población reconoce haber utilizado computadoras en las instituciones educativas. Los usos se concentran en el aprendizaje procedimental de software y/o en la búsqueda de información. No ha habido experiencias de propuestas de trabajo virtuales asincrónicas como las que deben transitar durante el presente cursado de la carrera.

El uso actual de las computadoras se concentra en los procesos de estudio vinculados a la carrera que cursan. En la escala de 1 a 6 obtuvo una media de 1.7; colocándose en el sexto lugar los juegos o entretenimientos (5.4). Ello condice con las situaciones particulares de vida de estos estudiantes docentes que trabajan y estudian, y en los cuales los tiempos son escasos. Organista (2012) también concluye que la mayor dedicación a los estudios genera una disminución en el uso recreativo del recurso.

Los alumnos no han tenido experiencias previas en este tipo de modalidad de estudio en un 77%, lo que permite derivar que para una amplia mayoría es una instancia novedosa.

Es de importancia considerar estos aspectos ya que hay competencias genéricas en los procesos educativos como la lectura y la escritura que están desde el origen de la enseñanza pero, en la actualidad, se suman otras de relevancia como son las competencias técnicas asociadas a el uso de las tecnologías (Corominas Rovira, 2001). El uso de las tecnologías es una variable fundamental para el desempeño en modalidades de estudio *b-learning* como *e-learning*.

b- En la indagación sobre *las competencias comunicativas como disposiciones construidas para lograr los aprendizajes a partir de sistemas de enseñanza-aprendizaje multimediales b-learning* se pudieron construir las siguientes conclusiones.

Esta modalidad de estudio *b-learning* es elegida fundamentalmente por la flexibilidad horaria y la disponibilidad para administrar el tiempo de estudio pudiendo compatibilizar otras obligaciones laborales y familiares.

Para una parte importante de la población (77%) es la primera experiencia de acceso a una Plataforma virtual. Esta primera experiencia ha sido vivenciada como un cambio rotundo en su forma de estudiar ligado a un nuevo entorno virtual al que no estaban habituados. En las entrevistas reconocen este primer impacto, cambio al que fueron adaptándose progresivamente.

La autonomía para las actividades y la autogestión de los tiempos son variables determinantes en relación a esta modalidad. Algunos estudiantes reconocen que la organización menos pautada puede ocasionar algunas dificultades en el proceso. Las intervenciones y regulaciones propias de un aula presencial están ausentes y ello les obliga a canalizar dudas por nuevas vías como los pares y/o el TAP. Escasamente lo hacen por la Plataforma virtual.

c.- En lo tocante a *las comunicaciones virtuales entre alumnos y docente tutor virtual* los estudiantes, en las encuestas, en un 67 % manifiestan no haber utilizar este medio de consulta.

En el seguimiento de consultas realizadas en la Plataforma solo cuatro de treinta estudiantes formuló preguntas al tutor virtual, en un lapso de dos meses. El intercambio virtual es una manera de comunicación sociolingüística en la que los alumnos encuentran dificultad dado que la instancia asincrónica se vivencia como obstáculo comunicativo. Ello permite inferir que prevalece un modo comunicativo internalizado en la socialización escolar previa en donde los intercambios que se privilegian son los acontecidos cara a cara. Estas disposiciones incorporadas hacen que los sujetos se sientan cómodos en esas situaciones comunicativas y les sea costoso iniciar y mantener la interacción virtual.

Los intercambios virtuales con los tutores y en los foros fueron menguando de un año al otro. Este proceso es concordante con lo que Romo (2010) encuentra en su investigación respecto del decremento en participaciones conforme avanzaba el curso.

Las dudas y consultas son canalizadas por otras vías como la consulta entre pares en el momento del encuentro presencial, ello compensaría la ausencia de consulta a los expertos del contenido, a los que sólo pueden acceder por el medio virtual.

Los alumnos entienden que las competencias comunicativas requeridas para el entorno virtual se vinculan a exigencias de la época actual en relación a lo educativo, al conocimiento y a las habilidades necesarias que reconocen tienen que ir construyendo. En este sentido identifican cierta distancia entre las formas comunicativas tradicionales en las aulas y las condiciones diferentes de las comunicaciones educativas virtuales.

En las comunicaciones sociolingüísticas hay un reconocimiento de autoridad manteniendo un intercambio escrito que respeta las formalidades y las diferencias de lugares ocupados en la situación social. Halaban (2010) había encontrado que alumnos más introvertidos en la clase presencial participaban más asiduamente de los espacios virtuales de consulta. En la presente investigación los estudiantes tuvieron escasas participaciones por lo que no se pudo dar cuenta de este rasgo de personalidad y su incidencia.

En los intercambios escritos las competencias lingüísticas ligadas a la escritura dan cuenta de una competencia construida, ello se corresponde con la formación previa y el ejercicio docente de estos alumnos.

d- Fue importante detectar *los aspectos favorecedores y obstaculizadores del sistema multimedial en lo que refiere a las competencias comunicativas y a la construcción de conocimiento.*

En este sentido las competencias lingüísticas ligada a la lectura se han valorado en grado de dificultad lectora, en donde el 30% de los estudiantes explicita un grado bajo medianamente bajo de comprensión. En el otro extremo el 16 % enuncia que la dificultad es alta o medianamente alta. Más de la mitad reconoce una dificultad media (54%)

Por otra parte los aspectos técnicos y el diseño de la página son elementos que pueden generar obstáculos al inicio de la carrera, competencias que van incorporando con el tiempo y que van superando lo que se vive como obstáculo. La lectura de una página requiere de cierta experiencia que les lleva un tiempo de familiarización.

La disponibilidad de todo el material en la Plataforma fue valorada positivamente. Las lecturas fueron reconocidas como valiosas en tanto les proveen de los temas y conceptos centrales de las asignaturas. De los recursos colocados en la Plataforma es el central para el proceso de aprendizaje. Las autoevaluaciones de las lecturas también fueron reconocidas como importantes ya que les permitía anticipar su proceso comprensivo de cara a las evaluaciones parciales.

Es de destacar que las instancias no obligatorias fueron utilizadas escasamente, como los foros, consultas virtuales y otros recursos didácticos como los videos. La distribución del uso del tiempo hace que estos recursos sean postergados o abandonados en su potencialidad de enseñanza y de aprendizaje.

e- Por último se presentan los resultados relativos *a las modalidades interactivas que se dan en los espacios presenciales y en los espacios virtuales.*

Los espacios virtuales interactivos, consultas al tutor virtual y foros, son los menos utilizados entre todos los recursos que ofrece la Plataforma educativa La ausencia

del referente docente presencial es la falta que más sufren. No pueden suplir esa ausencia con el espacio de intercambio creado por la universidad.

La forma comunicativa valorada positivamente es la que se produce sincrónicamente y en relaciones cara a cara. Las competencias pragmáticas y sociolingüísticas deben darse en un marco de comunicación presencial para lograr la intercomprensión. Los estudiantes prefieren instancias de comunicación interlocutivas por sobre las monolucutivas propias de las consultas virtuales, aun cuando en esta última responda el experto en el contenido. Para los estudiantes el verdadero *feedback* se daría solo en instancias cara a cara.

Por otra parte los alumnos eligen situaciones comunicativas sincrónicas porque no están habituados a diferir sus dudas o respuestas. Por ello los encuentros presenciales son momentos de intercambio comunicativos dirigido fundamentalmente al apuntalamiento psicosocial (creación de vínculos), y en segundo lugar, al trabajo en torno al tratamiento del contenido (discutir contenidos e intercambiar información).

Las teleclases son reconocidas como recurso didáctico organizador de los conceptos centrales y como vía de ejemplificación. Sin embargo prevalece un reclamo por la obtención de al menos un encuentro presencial con dicho profesor. En vinculación con el tutor de aprendizaje presencial (TAP) se pudo reconocer que es el representante y mediador de la universidad. Es el referente al que acuden por múltiples demandas, habida cuenta que lo ven una vez a la semana. El rol del TAP excede las funciones instituidas para dar lugar a un interlocutor que favorece la contención psicosocial, al menos para una parte importante del grupo. Las comunicaciones se diversifican por canales distintos a los meramente institucionales, al punto de haber generado instancias de reunión social a los fines de fortalecer los vínculos donde el organizador es el propio TAP.

Se han presentado las conclusiones centrales a las que se ha arribado en la población estudiada. Se estima que las mismas pueden ser una fuente importante para revisar aspectos de la propuesta educativa tanto los aspectos técnicos de acceso y trabajo sobre la Plataforma como así también cuestiones pedagógicas didácticas que favorezcan la construcción de competencias comunicativas que

permitan sostener construcciones cognoscentes desde los intercambios netamente virtuales habida cuenta que, si es un recurso bien utilizado, favorece y facilita el acceso al conocimiento.

En las situaciones comunicativas se encuentran al menos dos sujetos e intercambias propósitos cuyo sentido dependerá de las condiciones en que se hagan los intercambios. Las circunstancias en que se produce el intercambio son el marco material que sostiene la interacción (Charaudeau, 2006). Se ha podido concluir que en los entornos virtuales esta comunicación, en la población estudiada, se halla limitada no porque los sujetos no reconozcan las normas que regulan la interacción sino porque en su socialización los intercambios educativos han sido, y prefieren sigan siendo, en modalidad presencial. Reconocer nuevos marcos materiales de comunicación educativa es parte de un aprendizaje de nuevas competencias comunicativas que les permiten entren en la escenario virtual.

5. Bibliografía

Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista Competencias informacionales y digitales en educación superior* [monográfico en línea], 7 (2), 2-5. Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>

Bourdieu, P (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1. Venezuela: Latina. Recuperado de [http:// www.patrick.charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html](http://www.patrick.charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html)

Charaudeau, P. (2006).El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. *Revista latinoamericana de estudios*

del discurso, 1. Caracas, Venezuela: Latina. Recuperado de [www.scielo.org.ve/scielo.php?pid:S1012-15872006000100004&script:s](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid:S1012-15872006000100004&script=s)

Chomsky, N. (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, España: Aguilar

Corominas Rovira, E. (2001) *Competencias genéricas en la formación universitaria*. *Revista de Educación*, 200-322. ISSN 0034-8082, Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417>

Halaban, P. (2010). *La comunicación virtual en educación a distancia. Un estudio sobre interacciones comunicacionales y proceso pedagógicos en Internet*. Buenos Aires, Argentina: Circus.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 27-47. Madrid, España: Edelsa.

Organista, J., McAnally, L. y Henríquez, P. (2012). Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base en variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 34-55.. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-organistamcanallyhenriquez.html>

Piaget. J. (1981) *Psicología del Niño*. Madrid, España: Morata.

Pilleux, M. (2001) Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos* (36), 143-152. ISSN 0071-1713 Valdivia, Chile: Scielo.

Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext