

Percepción Sobre la Competencia Comunicativa como Acción Constructora del Aprendizaje¹

Perception of Communicative Competence
as a Learning-Building Action

Percepção da Competência Comunicativa como
Ação de Construção da Aprendizagem

Autores:

Mariogla Corina Cañas Guzmán²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4208-1553>

Pablo Ramón Gómez Navarro³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6226-714>

Recibido: 20/08/2025

Aprobado: 04/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2008

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2008

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2008

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar una teoría sustantiva que facilite la comprensión de la percepción de los docentes de la Universidad Politécnica Territorial de Zulia (UPTZ) sobre la competencia comunicativa como acción constructora del aprendizaje en el aula universitaria. La metodología se enmarcó en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la tradición fenomenológica husserliana. Se emplearon entrevistas a profundidad a docentes universitarios de la UPTZ. El análisis de los datos se realizó mediante la reducción fenomenológica, lo que permitió identificar 28 temas esenciales, ocho categorías fenomenológicas y 25 subcategorías emergentes. Los resultados revelaron que la competencia comunicativa es percibida como una habilidad fundamental que fortalece los procesos de mediación andragógica y favorece la creación de ambientes de aprendizaje positivos. Esta competencia implica informar, enseñar,

¹ Artículo de Investigación.

² Doctora en Educación; Magíster en Administración de la Educación Básica; Licenciada en Educación Industrial Área Mecánica, Universidad Politécnica Territorial del Zulia; Docente Universitaria. marioglacg@gmail.com

³ Licenciado en Administración con Mención en Gerencia Industrial; Especialista en Metodología de la Investigación; Magíster en Gerencia Financiera; Participante del Doctorado en Ciencias Sociales; Doctor en Ciencias de la Educación; Estudios Posdoctorales en Filosofía Educativa Nuestraamericana y Caribeña; Director de postgrado. pabloramongomeznavarro@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

aclarar y expresar emociones con el fin de fomentar la empatía y la participación activa en el aula.

Palabras clave: competencia comunicativa, andragogía, fenomenología, percepción social, habilidades sociales.

Abstract

This study aimed to generate an emerging substantive theory to understand the perception of UPTZ faculty regarding communicative competence as a constructive action of learning in the university classroom. The methodology was framed within an interpretive paradigm, using a qualitative approach and the Husserlian phenomenological tradition. In-depth interviews were conducted with university facilitators at UPTZ. Data analysis was carried out through phenomenological reduction, which allowed for the identification of 28 essential themes, 8 phenomenological categories, and 25 emergent subcategories. The results revealed that communicative competence is perceived as a fundamental skill that enhances andragogical mediation processes and creates positive learning environments. This competence involves informing, teaching, clarifying, and expressing feelings to foster empathy and active classroom participation.

Keywords: communicative competence, andragogy, phenomenology, social perception, social skills.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo gerar uma teoria substantiva para compreender as percepções dos docentes da Universidade Politécnica Territorial de Zulía (UPTZ) sobre a competência comunicativa como uma ação construtiva de aprendizagem em sala de aula universitária. A metodologia foi enquadrada em um paradigma interpretativo, sob uma abordagem qualitativa e na tradição fenomenológica husserliana. Foram utilizadas entrevistas em profundidade com facilitadores universitários da UPTZ. A análise dos dados foi realizada por meio da redução fenomenológica, que levou à identificação de 28 temas essenciais, 8 categorias fenomenológicas e 25 subcategorias emergentes. Os resultados revelaram que a competência comunicativa é percebida como uma habilidade fundamental que potencializa os processos de mediação andragógica e cria ambientes positivos de aprendizagem. Essa competência envolve informar, ensinar, esclarecer e expressar sentimentos para promover a empatia e a participação ativa em sala de aula.

Palavras-chave: competência comunicativa, andragogia, fenomenologia, percepção social, habilidades sociais.

Introducción

La comunicación efectiva en el proceso educativo constituye una herramienta fundamental, capaz de generar confianza, fortalecer los vínculos entre estudiantes y docentes, y fomentar la construcción horizontal del conocimiento. Hernández-Carrera (2019) señala que: “la comunicación en el aula es el vehículo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que solo a través de la misma se obtiene la retroalimentación necesaria para la construcción del conocimiento.” (p.115). En ese sentido, en el contexto de la educación universitaria, el diálogo y la capacidad de construir significados compartidos, no solo facilitan la transmisión de saberes, sino que también promueven el pensamiento crítico, la colaboración y el desarrollo de habilidades profesionales esenciales para el futuro de los egresados. De ahí que la competencia comunicativa, en el ámbito educativo, se considere una herramienta clave para el buen funcionamiento de las complejas interrelaciones que caracterizan a las organizaciones educativas actuales (Segovia *et al*, 2013, p.54).

Sobre la base de este planteamiento, este artículo tiene como objetivo desarrollar una teoría sustantiva orientada a comprender los significados que los docentes (facilitadores de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia- (UPTZ), atribuyen a la competencia comunicativa como constructora de los aprendizajes en el aula universitaria. Para ello, se recurre a narraciones de tipo experiencial de los docentes. A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las categorías esenciales que integrarían una teoría sustantiva orientada a comprender, desde la perspectiva del facilitador de la asignatura Higiene y Seguridad Laboral, el fenómeno de la competencia comunicativa como constructora de aprendizajes en los estudiantes?

La relevancia de este estudio radica en que aborda el fenómeno de la competencia comunicativa desde la perspectiva de los docentes, revelando cómo sus vivencias y las interacciones sociales en el aula fortalecen la construcción del aprendizaje. Al centrarse en los docentes de la asignatura Higiene y Seguridad Laboral de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), el estudio ofrece una visión específica y contextualizada, lo que permite que sus experiencias contribuyan a una comprensión más profunda del desarrollo de esta competencia y de su impacto en el éxito o el fracaso de los procesos educativos.

La mejora de la competencia comunicativa del docente, no solo potencia la mediación andragógica, sino que también contribuye a la formación de profesionales más competentes y éticos, capaces de interactuar eficazmente en sus futuros entornos laborales y sociales. Finalmente, al generar una teoría sustantiva, esta investigación aporta al corpus existente de conocimiento, ofreciendo un marco interpretativo de base empírica.

Actualmente, la importancia de la competencia comunicativa en el ámbito universitario es ampliamente reconocida, aunque su implementación en la práctica sigue siendo dispar. A pesar de que los planes de estudio y las políticas educativas

resaltan la necesidad de desarrollar estas habilidades, su impacto real en el aprendizaje no siempre es objeto de un análisis sistemático desde las vivencias de los actores. Existe una brecha entre el ideal de una comunicación fluida y la realidad de las interacciones cotidianas en el aula, donde pueden surgir barreras que limitan el diálogo y el entendimiento mutuo. El escenario específico de los docentes de la UPTZ, con sus particularidades disciplinarias, nos brinda las bases para explorar estas dinámicas de manera exhaustiva.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, como base para comprender la complejidad de las experiencias humanas y los significados subjetivos. Se eligió el método fenomenológico husserliano, con el propósito de revelar la esencia de la competencia comunicativa tal como es vivida por los docentes, priorizando la descripción fiel de los fenómenos. Este diseño permitió una inmersión profunda en las narrativas de los participantes.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas y observación participante. El análisis siguió un riguroso proceso de reducción fenomenológica, que incluyó la transcripción de las entrevistas, la identificación de temas centrales, la categorización y la reducción eidética, con el fin de constituir las categorías universales que nutrieron la teoría sustantiva.

El artículo se estructura en cuatro apartados: la introducción, una revisión de la literatura sobre la temática abordada, los aspectos metodológicos y la presentación de los resultados de la reducción fenomenológica. Finalmente, se presentan las conclusiones y las referencias del artículo científico.

Revisión de la literatura

Al realizar una revisión de la literatura existente, encontramos la investigación de Vargas (2021), titulada: “Competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica”. El estudio tuvo como propósito generar constructos teóricos que expliquen las competencias comunicativas del docente en su práctica pedagógica. Este trabajo, se enmarca en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y aplicó el método fenomenológico. El análisis e interpretación de la información se basó en unidades temáticas preestablecidas, conformando subcategorías que permitieron organizar, interpretar y contrastar los hallazgos.

A partir de las expresiones de los docentes, se evidenció que las competencias comunicativas en la práctica pedagógica están rodeadas de concepciones, ideales, limitaciones y desconocimientos, entre otros elementos que dificultan el manejo de las habilidades lingüísticas, las relaciones interpersonales y la comunicación pedagógica efectiva.

La competencia Comunicativa: un constructo en el ámbito educativo

La literatura examinada proporciona un marco referencial sobre la competencia comunicativa, que ha evolucionado significativamente desde su acuñación por Hymes, en

contraposición a la competencia lingüística de Noam Chomsky. Para Hymes (1971), “existe un conocimiento más allá de las reglas gramaticales: un conocimiento sobre cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué forma” (p. 277). Esta posición del autor reconoce que la comunicación no es solo una cuestión de dominio de la lengua, sino también de su uso apropiado y efectivo en diversos contextos sociales y culturales.

En el aula universitaria, esto implica que el facilitador no solo debe dominar el contenido de su disciplina, sino también debe poseer la habilidad de transmitir de manera inteligible, motivadora y adaptada a las necesidades de sus estudiantes dicho conocimiento, promoviendo en todo momento la participación activa y la comunicación efectiva. Por lo tanto, Esquivel *et al.* (2025) explica que: “el desarrollo de la competencia comunicativa se constituye en un eje transversal en la formación educativa...esencial para el desempeño académico, profesional y ciudadano” (p.02).

Con relación a lo planteado por Hymes, autores como Canale y Swain (1980) dividieron la competencia comunicativa en componentes: “competencia gramatical” (conocimiento del código lingüístico), “competencia sociolingüística” (uso apropiado del lenguaje en diferentes contextos), “competencia discursiva” (capacidad de construir textos coherentes y cohesionados) y “competencia estratégica” (habilidades para superar fallos comunicativos).

En el entorno del Programa Nacional de Formación (PNF) en Higiene y Seguridad Laboral en la UPTZ, estas dimensiones adquieren particular relevancia. Un docente debe ser capaz de explicar conceptos técnicos complejos (competencia gramatical), adaptar su lenguaje al nivel de comprensión de los estudiantes (competencia sociolingüística), estructurar una clase de forma lógica (competencia discursiva) y manejar interrupciones o malentendidos de manera efectiva (competencia estratégica).

Este enfoque holístico es necesario para comprender las percepciones de los docentes, quienes, desde su experiencia, construyen el significado de una comunicación que realmente potencia el aprendizaje. En tal sentido, Cassany (1994) señala que: “la competencia comunicativa es, en esencia, la capacidad de usar el lenguaje de forma adecuada y eficaz en una situación concreta, lo cual incluye no solo saber qué decir, sino también cómo y cuándo decirlo” (p. 54). Por tanto, la capacidad de un docente para crear un ambiente de confianza a través de su forma de hablar y escuchar es tan formativa como el contenido que imparte.

Subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática

En el abordaje de la competencia comunicativa, esta se clasifica como se ha mencionado anteriormente, en una serie de componentes interdependientes que, como señala Canale (1983), facilitan su aprehensión sistemática: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. A continuación, se desarrollan las competencias:

Competencia lingüística

La competencia lingüística, también llamada gramatical, se refiere al dominio del código lingüístico. Según la gramática tradicional, es el conocimiento tácito y adquirido que se posee sobre la lengua que se habla, lo que permite generar un número ilimitado de expresiones. Esta idea se sustenta en lo planteado por Chomsky (1954) citado por Reytor (2020, p.02), quien señala la competencia lingüística como: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”.

Para Chomsky, los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir y usar el lenguaje de forma creativa y eficiente. Esta posición se opone a lo planteado por Hymes, quien señala que la competencia no es solo un conocimiento innato de la gramática, sino que también incluye las habilidades para usar el lenguaje de manera apropiada en contextos sociales y culturales. No obstante, para este estudio, la competencia lingüística se define como la forma en que los seres humanos se apropian del lenguaje para comunicarse; de acuerdo con ello, el ser humano es capaz de aprender y utilizar el lenguaje de manera cada vez más eficiente.

El uso correcto del lenguaje es fundamental para los docentes, ya que afecta directamente la comprensión de sus estudiantes. En ese sentido, Neira-Piñeiro, Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra (2018) señalan que: “El conocimiento y uso correcto del sistema de la lengua es básico en un docente, tanto por la repercusión que ello tiene en su capacidad comunicativa como por su condición de modelo lingüístico para el alumnado”.(p.888) Esto lleva a entender que el uso de una competencia comunicativa adecuada constituye una habilidad esencial que permite al docente expresarse de manera eficiente en el aula.

Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística hace referencia al manejo de las reglas socioculturales del uso de la lengua, de modo que los mensajes sean enunciados e interpretados de forma adecuada al contexto. Con relación a lo expresado, Hymes (1971), citado por Bermúdez *et al.* (2011, p. 12), señala que, estas incluyen:

Las reglas de interacción social y la competencia cultural que conllevan a comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura específica, la asimilación de todos los aspectos de la cultura, específicamente los que se refieren a la estructura social, los valores, y creencia.

Esto significa que la comunicación efectiva es un acto de competencia cultural, pues comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002, p. 116). En este caso, se ha desglosado la competencia sociolingüística en tres unidades: utilización del registro y adaptación al contexto, competencia paralingüística y competencia de lenguaje no verbal y proxémica. Todas estas dimensiones consideran la adecuación del discurso al contexto y a los interlocutores, así como la utilización apropiada de diversos códigos

no referidos a la dimensión gramatical, los cuales, sin embargo, son relevantes para lograr una comunicación eficaz.

Competencia pragmática

Por último, la competencia pragmática hace referencia a las habilidades del hablante para utilizar los recursos lingüísticos y comunicativos en situaciones sociales reales, con el fin de cumplir sus objetivos comunicativos y lograr el efecto deseado en los interlocutores (Álvarez (2012, p.32). Esta se integra por elementos lingüísticos, los cuales se organizan de manera coherente para producir discursos (competencia discursiva) y se determinan por funciones comunicativas (competencia funcional). En el caso de la competencia discursiva, según Canale (1983), esta se relaciona con “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito, en diferentes géneros” (p. 68).

Esto incluye aspectos como la coherencia y cohesión textual, la organización del texto en párrafos y la organización temática del discurso. En el contexto profesional del docente, dicha competencia es esencial, ya que le permite ir más allá de la gramática y utilizar el lenguaje de forma estratégica, pues al estructurar adecuadamente el discurso se logra una comunicación efectiva en el aula, de la cual depende, en buena medida, la comprensión del mensaje didáctico.

Metodología

El estudio se sitúa bajo el paradigma interpretativo, coherente con el método de investigación fenomenológica, ya que ambos comparten la premisa de que la realidad social no es una entidad objetiva y externa, sino una construcción intersubjetiva de significados. Para Guba y Lincoln (1994, p. 110), dicho paradigma busca “la comprensión del mundo social como un constructo humano. Se concibe que la realidad es múltiple, fragmentada y subjetiva, y que es construida por los actores sociales”. Por lo tanto, se asume este paradigma, ya que busca desentrañar los sentidos y las interpretaciones que los sujetos de sus propias experiencias otorgan a la competencia comunicativa y cómo esta se vincula con la construcción de aprendizajes. Esto implica un diálogo constante entre el investigador y los informantes, reconociendo que la comprensión emerge de la interacción y de los significados.

La elección de un enfoque de investigación cualitativo es una consecuencia directa del paradigma interpretativo y del tipo de estudio fenomenológico. Este enfoque cualitativo, según Flick (2004), “tiene el objetivo de desarrollar descripciones y análisis que conduzcan a la comprensión de las perspectivas de los actores sociales y las diversas formas en que construyen sus realidades.” (p. 15). Para ello, explora fenómenos complejos y privilegia la recolección de narrativas extensas y descripciones densas, lo que permite capturar la subjetividad y la profundidad de las experiencias.

Por tanto, se adopta este enfoque porque la competencia comunicativa en el aula universitaria no puede ser comprendida plenamente mediante encuestas con

opciones cerradas o mediciones estandarizadas, sino que requiere la inmersión en el discurso de los docentes, así como la interpretación de sus sentimientos, representaciones simbólicas y afectos. Solo a través de las reflexiones de los docentes de la UPTZ es posible acceder a la esencia de cómo la comunicación se convierte en una acción constructora de aprendizajes.

En el mismo orden de ideas, la presente investigación se inscribe en el método de investigación fenomenológica, una elección que obedece a la necesidad de comprender en profundidad el fenómeno de la competencia comunicativa como acción constructora de aprendizaje, tal como es vivido y experimentado por sus protagonistas, los docentes universitarios. Para autores como Husserl (1931), la fenomenología se define como “una ciencia de la esencia de la conciencia” (p.1). Sobre la base de esta idea, la fenomenología se enfoca en la descripción de las experiencias tal como aparecen a la conciencia de los individuos. Como señala Martínez (2009), retomando la idea de Husserl, la fenomenología como método de investigación se explica como “la ciencia de las esencias, que, partiendo de los actos psíquicos de la conciencia, como los juicios o los actos del pensar y la voluntad, intenta captar los principios puros y generales de la intencionalidad” (p. 25).

Por lo anterior, se asume este método de investigación para capturar las percepciones, los significados atribuidos y las vivencias de los docentes al ejercer la actividad formativa en el contexto de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ). Esto implica escuchar las voces de los docentes desde su propia subjetividad, para entender cómo aplican y enfrentan los desafíos de la comunicación en el proceso de enseñanza de la asignatura de Higiene y Seguridad Laboral. Se privilegia la descripción de la experiencia, se busca acceder a los aspectos esenciales del fenómeno y generar una teoría sustantiva que conduzca a la comprensión de la realidad vivida por los participantes.

El diseño de investigación es de carácter emergente, lo cual resulta adecuado para la fenomenología, pues permite que los temas y categorías surjan directamente de los datos y de las experiencias de los participantes. Dentro de este diseño emergente, se sigue el método fenomenológico en la tradición husserliana, tal como lo operacionaliza Martínez (2009), que consta de las siguientes etapas: Previa, Descriptiva, Estructural y de Teorización.

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo a través del método de reducción fenomenológica, siguiendo los pasos propuestos por la fenomenología husserliana, según Martínez (2009). Este método es esencial para pasar de las descripciones individuales a la identificación de estructuras y esencias universales del fenómeno.

Etapas de la investigación

El proceso comprendió las siguientes etapas, consideradas por Martínez (2009) y aplicadas en el estudio:

Etapas de Clarificación de los presupuestos de la investigación

En esta etapa inicial, se presentan de manera tácita ciertos presupuestos que pueden determinar el razonamiento. En este sentido, se partió de los siguientes presupuestos:

- a. Se considera la concepción significacional que tienen los docentes sobre la competencia comunicativa como acción constructora de los aprendizajes en las aulas de la materia de Higiene y Seguridad Laboral.
- b. El aula, como espacio de diálogo desde la práctica del facilitador, constituye un medio de interacción social para el despliegue de las competencias comunicativas que facilitan el proceso de aprendizaje en el estudiante de la materia de Higiene y Seguridad Laboral.
- c. La competencia comunicativa, desde la percepción del docente, constituye una herramienta relevante en el proceso formativo, pues se articula, de manera consciente e inconsciente, con los procesos de construcción de los aprendizajes en el aula universitaria.

Etapas Descriptiva

En esta etapa se seleccionan las técnicas y los procedimientos adecuados para abordar la realidad, se describen y caracterizan a los informantes clave y, posteriormente, se realizan entrevistas en profundidad sobre las experiencias de los docentes del PNF en Higiene y Seguridad Laboral de la UPTZ. Esta etapa consta de cuatro (4) pasos:

- a. Selección de las técnicas o procedimientos apropiados.
- b. Realización de las entrevistas en profundidad.
- c. Transcripción fiel de las entrevistas.
- d. Elaboración de la descripción protocolar.

Para este estudio, se seleccionó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Los informantes clave fueron seis (6) docentes universitarios de la UPTZ, con una experiencia mínima de tres (3) años en la asignatura de Higiene y Seguridad del PNF. Una vez aplicado el instrumento, se procedió con la transcripción y la descripción protocolar de las entrevistas.

Etapas Estructural

En esta etapa, se analizan las descripciones con el fin de identificar los temas recurrentes y las estructuras invariantes. Esta fase se orientó al desarrollo de una reducción eidética, a partir de la interpretación de los testimonios proporcionados por los informantes clave. Posteriormente, se examinaron las descripciones protocolares para delimitar los temas esenciales presentes en cada una de ellas.

La etapa estructural se ejecutó en cuatro (4) pasos:

1. Se elaboraron las descripciones protocolares para delimitar el tema central de cada una de ellas.

- 2. Se establecieron las categorías de acuerdo con la similitud de los temas centrales.
- 3. Se diferenciaron las categorías según la similitud de los temas esenciales (Categorías Fenomenológicas Esenciales, Individuales y Sintetizadas).
- 4. Finalmente, se integraron las categorías señaladas en el punto 3 en una categoría global que incluyera las Categorías Fenomenológicas Esenciales y Universales.

A continuación, el Cuadro 1 presenta las categorías fenomenológicas que emergieron del proceso de reducción eidética (etapa estructural), en el que se identificaron los temas y categorías esenciales del método fenomenológico una vez concluidas las entrevistas.

Cuadro 1. *Temáticas emergentes, categorías fenomenológicas esenciales y sintetizadas, y categorías fenomenológicas esenciales y universales.*

Categorías fenomenológicas Esenciales-Individuales- Sintetizadas	Categorías Fenomenológicas-Esenciales-Uni-versales	Tema cen-tral de las Categorías Fenomenoló-gicas-Esencia-les-Universales	Categoría Esencial
● Percepción de la acción comunicativa en el ambiente educativo. ● Percepción positiva de la acción comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje ● Percepción sobre la comunicación con los estudiantes	Acción comunicativa en el aula	Experiencias de los facilitadores acerca de la aplicación de la competencia comunicativa como medio de interacción educativo	Experiencias aplicadas de las Com-petencia comunicativa
● Lenguaje comprensible e inteligible ● Tipos de lenguaje que se utilizan en situación serias ● Lenguaje sonoro utilización de palabras coherentes	Formas del lenguaje para la interacción social.		
● Empatía frente al otro ● La comunicación como herramienta para fomentar el vínculo	La comunicación como promotora del vínculo		

• Experiencias negativas de tipo comunicativo en el aula • Barreras comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Barreras de comunicación entre el docente-estudiante en el proceso formativo
• Estrategia para fomentar la reflexión crítica • Estrategias para fomentar la participación y el diálogo	Estrategias para fomentar la competencia comunicativa

Fuente: *Adaptado de los resultados del estudio (2024).*

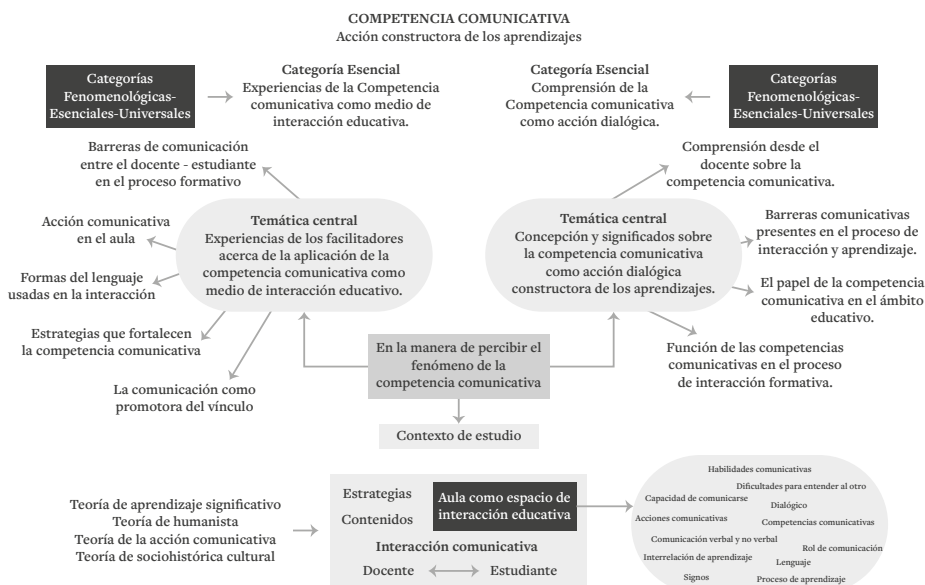
Etapas de Teorización

Esta etapa abordó un proceso que, según Corbin y Strauss (2012), busca “formar conceptos a partir de los datos y relacionarlos de manera sistemática para construir una teoría que se adapte a ellos datos y los interprete.” (p. 11). En este caso, se procuró, a partir de la experiencia, identificar los temas y significados subyacentes que condujeron a la generación de un marco comprensivo derivado de los hallazgos.

Es así como, mediante un proceso de reducción eidética, la información recopilada y el análisis semántico permitieron la formulación de una teoría sustantiva emergente. Si bien, como expresa Van Manen (1990), “el propósito de la investigación fenomenológica no es ‘teorizar’ en el sentido de construir una teoría explicativa, sino en el sentido de hacer visible la esencia del fenómeno, el carácter de lo que está siendo vivido” (p. 7), sobre la base de este planteamiento, dicha teoría sustantiva se constituye en el principal aporte de este estudio, pues revela el fenómeno de la competencia comunicativa en el aula universitaria como un proceso dinámico y constructivo.

Esta teoría integra las distintas concepciones de los docentes —habilidad, capacidad y competencia —, el rol multifuncional que le atribuyen —promotora de la participación, herramienta de trabajo y estrategia didáctica —, así como las estrategias que implementan para superar las barreras identificadas —psicológicas, comportamentales y lingüísticas.

Figura 1. *Constructo de la teoría sustantiva.*



Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados del estudio (2024).*

Se configura, así, un modelo de la teoría sustantiva que explica cómo la comunicación docente, más allá de ser un vehículo, se convierte en el motor que dinamiza y organiza la experiencia de aprendizaje, estableciendo puentes entre el saber disciplinar y la comprensión profunda del estudiante.

Esta construcción teórica es un reflejo de las vivencias en el contexto de estudio, aportando especificidad y aplicabilidad a los constructos generales de la comunicación en la educación universitaria.

Resultados y Discusión

Esta sección presenta los hallazgos y la discusión que emergieron de la investigación fenomenológica, a partir de la aplicación del proceso de reducción fenomenológica. Los datos, recopilados a través de entrevistas a profundidad, permitieron una inmersión en las experiencias de los docentes universitarios respecto a la competencia comunicativa en el aula.

De las Vivencias a las Categorías Esenciales

El proceso de análisis fenomenológico, siguiendo las etapas de la reducción husserliana, permitió transitar desde las descripciones iniciales de los docentes hacia la constitución de categorías y temas esenciales que revelan la estructura del fenómeno.

Una vez aplicada la etapa estructural o de reducción fenomenológica eidética, se procedió a la extracción de significados y a la identificación de temas centrales y categorías fenomenológicas esenciales. Este proceso arrojó un total de 28 temas esenciales que reflejaban las diversas facetas de la competencia comunicativa en el aula. Estos temas se sintetizaron en ocho categorías fenomenológicas individuales, las cuales, a su vez, dieron origen a 25 subcategorías emergentes.

El análisis permitió una comprensión profunda del fenómeno. Un hallazgo significativo fue que el 25.0% del peso categorial se atribuyó a las “Estrategias para fomentar la competencia comunicativa” (CEFCC), lo que resalta la importancia que los docentes otorgan a la aplicación práctica de sus habilidades comunicativas en el aula.

Los resultados revelaron que la función de la competencia comunicativa es percibida por los docentes como un elemento que mejora sustancialmente los procesos de mediación andragógica y contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo. Esta competencia trasciende la mera transmisión de información, abarcando acciones como informar con claridad, enseñar eficazmente, clarificar contenidos complejos y, de manera crucial, expresar sentimientos para fomentar empatía y prevenir malentendidos o errores en el proceso educativo. Como expresó un informante: “la comunicación no es solo lo que dices, sino cómo lo dices y cómo haces sentir al otro” (Informante 1, Entrevista, 2023).

En cuanto a las concepciones y significados de la competencia comunicativa, las voces de los docentes manifestaron una comprensión diversa, defendiéndola indistintamente como una habilidad, una capacidad o una competencia en sí misma. Esta variabilidad en la terminología refleja la complejidad del constructo y su naturaleza multifacética en la práctica docente.

El papel de la competencia comunicativa fue conceptualizado principalmente como una acción que promueve la participación activa de los estudiantes, una herramienta fundamental de trabajo en el aula y una estrategia didáctica clave para el desarrollo de las actividades académicas. Los docentes describieron sus experiencias en la aplicación de la competencia comunicativa en el aula de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia, destacando cómo emplean el lenguaje escrito y verbal como recursos comunicativos esenciales. Sus relatos enfatizaron el esfuerzo por fomentar el respeto mutuo y crear un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje.

Sin embargo, también se identificaron barreras comunicativas, que fueron categorizadas como de índole psicológica (ej. inhibición, miedo a hablar), conductual (ej. falta de escucha activa) y relacionadas con el uso del lenguaje (ej. ambigüedad, tecnicismos excesivos). A pesar de estas barreras, los docentes compartieron una variedad de estrategias para superarlas, lo que evidencia su constante esfuerzo por optimizar la interacción comunicativa en sus clases de Higiene y Seguridad Laboral.

Conclusiones

La presente investigación fenomenológica, que se propuso como objetivo primordial generar una teoría sustantiva emergente para comprender la competencia comunicativa como acción constructora de los aprendizajes en el aula universitaria desde la perspectiva de los docentes, ha alcanzado exitosamente dicho propósito. A través de una inmersión profunda en las experiencias vividas por los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), se logró construir un entramado de significados que no solo describe el fenómeno, sino que proporciona un modelo explicativo enraizado en la realidad educativa.

Los hallazgos revelaron que la competencia comunicativa es percibida por los docentes como un pilar fundamental que trasciende la mera transmisión de información. Se manifiesta como una capacidad multidimensional que mejora sustancialmente los procesos de mediación andragógica y es intrínseca a la creación de ambientes de aprendizaje favorables. Las narrativas docentes permitieron identificar cómo la comunicación abarca acciones esenciales como la claridad en la información, la efectividad en la enseñanza, la precisión en la clarificación de contenidos complejos y, de manera crucial, la expresión de sentimientos para fomentar la empatía y prevenir malentendidos. Esta visión holística de la comunicación resalta su papel como una herramienta activa que moldea las interacciones y, consecuentemente, la construcción del conocimiento.

La relevancia de la teoría sustantiva radica en su capacidad para ofrecer una comprensión contextualizada y profunda del fenómeno, diferenciándose de otras aproximaciones más descriptivas o prescriptivas. Permite entender que la competencia comunicativa no es solo un conjunto de técnicas, sino una práctica entrelazada en las relaciones humanas y en la construcción social del conocimiento. Al responder directamente al objetivo de la investigación, esta teoría se convierte en una herramienta valiosa para la reflexión pedagógica y la formación docente.

Las implicaciones prácticas de estos resultados son significativas para la formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios. Se evidencia la necesidad de programas de capacitación que no solo se centren en las habilidades didácticas, sino que también profundicen en las dimensiones relacionales y afectivas de la comunicación. Es necesario que los docentes sean conscientes de las barreras comunicativas y desarrollen estrategias para superarlas, fomentando un ambiente de aula donde la autenticidad, la empatía y la escucha activa sean pilares fundamentales.

La promoción de una comunicación efectiva debe ser un eje transversal en el currículo universitario, no solo para los estudiantes, sino también para el cuerpo docente. Esto implica una revisión de las prácticas andragógicas, con el fin de integrar metodologías que promuevan el diálogo, el debate y la co-construcción de saberes.

Asimismo, explorar la percepción de la competencia comunicativa desde la perspectiva de los estudiantes podría enriquecerla aún más, ofreciendo una visión bidireccional del fenómeno. Finalmente, el desarrollo de estudios de intervención

basados en la teoría sustantiva emergente podría validar su aplicabilidad práctica y su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria.

Referencias

- Álvarez, M. J. (2012). *Competencia comunicativa: un reto para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Editorial Universitaria.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(2), 296–316. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/29271>
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En A. Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 63–81). Editorial Edelsa.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Ed. Graó. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf>.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Editorial Gredos.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. MECD/Anaya e Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Corbin, J., & Strauss, A. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Esquivel, M. Jiménez, D., & Suarez, G. (2025). Revisión sistemática de la competencia comunicativa en educación: Estrategias, factores limitantes y el rol de la tecnología. *Revista Invecom*. ISSN-e 2739-0063, 6 (2), 1–13.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 105–117). Sage Publications.
- Hernández-Carrera, R. M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. Cauce. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41), 113–132.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En A. Llobera et al. (Eds). Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 27–46). Editorial Edelsa.
- Husserl, E. (1931). *Meditaciones cartesianas: Una introducción a la fenomenología*. (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Migueles, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
- Neira-Piñeiro, M. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2018). La com-

- petencia comunicativa en el grado de maestro/a en educación infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881–898. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54145>
- Reytor Garriga, E. (2020). El desarrollo de la competencia icónica en la formación inicial de los estudiantes de la carrera licenciatura en educación español literatura. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/competencia-iconica-estudiantes.html>
- Segovia, J. D., Gallego, J. L., & Fuentes, A. A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54–74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400005
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vargas, P. J. M. (2021). *Competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. Repositorio Institucional de la UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/issue/view/120>