



VOL. 14, Nº 2 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

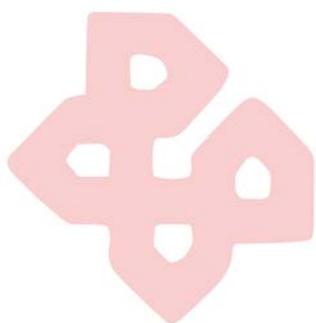
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 05/11/2009

Fecha de aceptación 12/07/2010

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN

Communicative competences of teachers in pre-service education



*Jesús Domingo Segovia, José Luis Gallego Ortega,
Ignacio García Aróstegui y Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada
jlgalleg@ugr.es*

Resumen:

*En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo era conocer las competencias comunicativas de los futuros docentes. Para ello, se diseñaron dos cuestionarios (uno para el alumnado y otro para el profesorado) y se analizaron diversas guías docentes. Los resultados de la investigación revelan cuáles son las carencias que muestran los estudiantes en habilidades comunicativas, así como las insuficiencias que se reflejan en sus planes de estudios. **Palabras clave:** Competencias docentes, competencias comunicativas, necesidades formativas, formación inicial del profesorado.*

Abstract:

This article presents a research whose main objective was to know the communicative competences of the future teachers. In this way, two questionnaires were designed (one for the student and one for the teacher) and student's guides were analysed. The results of the research show the student's faults in communicative abilities as well as the defects derived from study's plans.

***Key words:** Teacher competencies, communicative competences, formative needs, pre-service teacher education.*

1. Introducción

El estudio de las competencias en el ámbito universitario es un campo de trabajo emergente (Elliot y Dewck, 2008), necesitado de posicionamientos teóricos y prácticos concretos (Tejada, 2009). Los futuros planes de estudio universitarios están basados en modelos de formación por competencias, asumiendo que en la nueva sociedad del conocimiento los aprendizajes teóricos son insuficientes si no se vinculan con problemáticas reales y sociales relevantes. Así, uno de los principales retos a los que habrán de enfrentarse los futuros sistemas formativos es el de mejorar la formación inicial de los profesionales. Su formación en competencias se considera indispensable en un proceso de cambio, ya que ha de contribuir a facilitar en al alumnado la transferencia de conocimientos y la capacidad de aprender por sí mismo a lo largo de toda la vida.

Pero el estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente nuevo. En el ámbito educativo, tras un periodo en el que la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.), el interés se ha desplazado hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento. Más concretamente, la competencia en comunicación, entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas (Beltrán, 2004), interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 2005). Se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer (Perrenoud, 2004), por lo que a la educación superior le corresponde garantizar la eficiente preparación del futuro docente para satisfacer las exigencias y necesidades de la enseñanza en nuestro entorno europeo (Scottish Office, 2005).

En este contexto, parece evidente que una de las principales funciones del profesorado sea la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal. De sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su tarea, que tratará no solo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente de crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá et al., 2007). Para ello, el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional (Sanz, 2005). Sin embargo, no parece posible que se pueda dar por supuesta una buena expresión oral en la profesión docente; es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló una investigación con la intención de indagar sobre el nivel de competencia comunicativa adquirida por los maestros durante su formación inicial. Para ello se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Conocer cuáles son las habilidades comunicativas generales que se trabajan durante la formación inicial;
- 2) Determinar, desde la percepción del profesorado, tanto el nivel de logro alcanzado por los estudiantes como el grado de importancia que deberían tener las competencias comunicativas en su formación;
- 3) Analizar la percepción que posee el alumnado acerca de sus habilidades comunicativas;

- 4) Establecer posibles diferencias entre el alumnado de nuevo ingreso y quienes están próximos a egresar, así como entre los estudiantes de las diferentes especialidades;
- 5) Proponer estrategias para optimizar el desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del alumnado de Magisterio.

De acuerdo con los objetivos de este estudio, se sometieron a comprobación las siguientes hipótesis teóricas:

- 1) en los estudios de Magisterio no se trabaja suficientemente la competencia comunicativa;
- 2) el nivel de competencia comunicativa en los estudiantes de Magisterio es bajo;
- 3) la percepción del alumnado acerca de su competencia comunicativa se incrementa con el paso de curso académico.

2. Método

Para responder a los objetivos de la investigación y a la verificación o rechazo de las hipótesis, se adoptó una doble perspectiva metodológica: cualitativa y cuantitativa con la intención no sólo de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino también complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global del problema investigado. Por tanto, si bien se siguen procesos interdependientes y entrelazados, son vistos, validados y analizados de manera independiente (Stake, 2005).

2.1. Población y muestra

La población incluye todo el alumnado de primer y último curso de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada), así como el profesorado que imparte docencia de Magisterio y también la muestra documental analizada (Guías docentes). Interesan estas variables de agrupación para observar la evolución de la percepción con el desarrollo de la carrera.

2.1.1. Población y muestra de estudiantes

Se han considerado todas las especialidades de Magisterio que se contemplan en el actual Plan de Estudios de esta Universidad. Sin embargo, no se ha considerado como población al alumnado de Magisterio que cursan estos estudios en los centros pertenecientes a los Campus de Melilla y Ceuta de la Universidad de Granada.

Para la obtención de una muestra significativa, se realizó un muestreo estratificado con afijación simple o no proporcional y selección aleatoria de los sujetos a encuestar dentro de cada estrato (Cohen y Manion, 2002). El criterio de agrupamiento o estratificación en este caso ha sido la especialidad de Magisterio cursada. El tamaño muestral obtenido permite estimar proporciones con un intervalo de confianza del 95% y un error máximo admisible del 5%, según las tablas de Tagliacarne.

La Tabla 1 contiene los tamaños de cada una de las subpoblaciones y submuestras, así como los totales significativos y los reales.

ESPECIALIDAD	Subpoblación		Submuestra estadística		Submuestra real	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º
Audición y lenguaje	87	120	24	26	44	38
Educación Especial	38	116	11	25	46	20
Educación Infantil	175	245	43	52	53	143
Educación Musical	99	144	27	31	60	36
Educación Física	138	249	38	53	116	38
Educación Primaria	311	397	84	84	76	58
Lengua Extranjera	182	250	50	52	124	38
TOTAL	1030	1521	277	323	519	371

Nota: Como se puede observar, en la submuestra real se han superado con creces la muestra estadísticamente significativa a nivel general, si bien, a nivel de estratos, se encuentra un poco disminuido en Educación Primaria y Lengua Extranjera

2.1.2. Población y muestra del profesorado

De la población de profesorado que imparte docencia en primero o tercero de cada una de las especiales de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se recogieron un total de 152 cuestionarios válidos, que representan a más del 50% de los docentes que imparten docencia en estas especialidades.

2.1.3. Población y muestra documental

Asimismo, se han seleccionado distintas fuentes documentales o "*artefactos*" (McMillan y Schumacher, 2005), que describen y desarrollan los diferentes planes de estudio, en los cuales se muestran las percepciones y tendencias de los acontecimientos educativos actuales en cuanto a qué y cómo debe ser la formación de los futuros maestros, y que se plasma en las Guías Docentes de las especialidades. Si bien la selección de la muestra documental se realizó de forma progresiva (Flick, 2007; Tójar, 2006), partiendo de una selección o muestreo inicial de los documentos básicos de estudio: libros blancos, Planes de Estudio y Evaluación de titulaciones hasta identificar dónde se encontraban los datos relevantes emergentes de estos documentos. Lo que nos llevó en definitiva a los Planes de Estudio de cada materia.

2.2. Obtención y análisis de datos

La obtención de datos se ha realizado por medio de diferentes instrumentos. Para obtener la información del profesorado y del alumnado, se diseñaron dos cuestionarios, elaborados *ad hoc* para esta investigación, con la intención de recabar datos de manera sistemática y ordenada (McMillan y Schumacher, 2005), admitiendo que el cuestionario es un instrumento básico para la recogida de información en la investigación mediante encuesta (Cea D'Ancona, 2001; Cohen y Manion, 2002). Ambos cuestionarios fueron validados inicialmente según el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación" (Fox, 1981; Hodder, 2000). Es decir, tres investigadores expertos en comunicación oral determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los items. Posteriormente, también fueron validados de forma estadística, comprobando su fiabilidad y consistencia interna. Para los cuestionarios se utilizaron dos estrategias principales (Cozby, 2005): la confiabilidad por mitades (Coeficiente de Spearman-Brown=,866) y el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos arrojan un nivel elevado de confiabilidad. (Cfr. Tabla 2).

Tabla 2. Validez y fiabilidad de los cuestionarios a profesores

KMO y prueba de Bartlett	Cuestionario Estudiantes	Cuestionario Profesorado
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,911	,546
Chi-cuadrado aproximado	19313,955	659,415
Prueba de esfericidad de Bartlett	1770	105
gl		
Sig.	,000	,000

Estadísticos de fiabilidad			
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Cuest. Estudiantes	,936	,943	60
Cuest. Profesorado	,636	,651	16

Alfa de Cronbach si se elimina un elemento:
 Cuestionario Estudiantes: Todos entre 0'935 y 0'937
 Cuestionario Profesorado: Todos entre 0'592 y 0'681

Ambos cuestionarios incluyen cinco bloques de contenido: 1) competencia como buen emisor; 2) competencia como buen receptor; 3) competencias y habilidades comunicativas en clase; 4) competencia comunicativa para actuar en reuniones con padres o colegas; 5) competencia comunicativa para ejercer la función tutorial. Si bien el cuestionario del alumnado consta de 60 items y el del profesorado de 16.

Para recabar la información de la Guía del Estudiante (análisis de documentos), se utilizó una parrilla de información, que consistió en una tabla de doble entrada en la que, de una parte, se recogieron los nombres de las asignaturas y la titulación en que se impartían, y de otra, los aspectos en los que se contemplaba la competencia comunicativa (objetivos,

contenidos del programa, metodología teórica y metodología práctica) y se describía o transcribía su desarrollo. Además se realizó un estudio descriptivo de las asignaturas (troncales, obligatorias, etc.) en las que trata la competencia comunicativa, señalando cómo se aborda en las mismas.

Para realizar el análisis de datos cualitativos, se ha procedido del siguiente modo (Tesch, 1990): primero, se realizó un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global y detenida, para determinar sus partes, identificar los aspectos más destacados, etc. Pero sin aplicar medidas de valoración porcentual para buscar rangos de importancia, por no considerarlo relevante en este estudio. Segundo, se hizo una primera interpretación de los significados obtenidos. Finalmente, después de una reflexión última, se estableció la pertinente teorización. Observadores expertos revisaron y validaron tanto el proceso como los resultados, alcanzando un nivel de acuerdo unánime.

El estudio de los datos cuantitativos se realizó con el Programa SPSS 14.0, efectuándose análisis descriptivos y análisis de correspondencias. En todas las pruebas se estableció un nivel de confianza del 5%.

3. Presentación y discusión de resultados

Para una mejor comprensión de los datos, conviene señalar inicialmente la prevalencia del género femenino frente al masculino en esta Facultad de Educación (80'7% de mujeres, 19'0% de hombres y un 0'2 que no se ha definido). De ellos, cursan la especialidad de educación especial el 7'4%, educación infantil el 22'0%, educación física el 17'3%, educación primaria el 15'0%, lengua extranjera el 18'2%, educación musical el 10'8% y audición y lenguaje el 9'2%.

Del alumnado escolarizado en 1º, un 79'4% son mujeres frente al 20'4% de hombres y un 0'2% de la muestra que no se identifica. De ellos, un 8'8% realiza los estudios de educación especial, educación infantil un 10'2%, educación física un 22'3%, educación primaria un 14'6%, lengua extranjera un 23'8%, educación musical un 11'5% y audición y lenguaje un 8'5%.

Del alumnado escolarizado en 3er curso, un 16'9% son varones, un 82'3% mujeres y un 0'5% no se definen. De ellos, un 5'4% realiza los estudios de educación especial, educación infantil un 38'4%, educación física un 10'2%, educación primaria un 15'6%, lengua extranjera un 10'2%, educación musical un 9'7% y audición y lenguaje un 10'2%.

A continuación, se sintetizan los datos y se ofrecen los porcentajes en diferentes tablas, teniendo en cuenta que los valores 1,00 y 5,00 representan la percepción más baja/alta en cuanto al dominio de la habilidad comunicativa que se señala.

3.1. Datos obtenidos de los estudiantes

3.1.1. Competencia como buen emisor

El dominio de las habilidades como emisores se establece entre los valores 2 y 3 principalmente. En efecto, mientras el 43.9% consideran que sus habilidades son insuficientes el 40.3% admiten un dominio suficiente de las mismas. Es de subrayar que entre ambos valores se concentra el 80% de las respuestas. Prácticamente la mitad del alumnado de 1º

cree que su competencia como emisores es insuficiente. Los de 3º tienen una consideración media respecto a su capacidad como emisores. En general, tanto unos como otros poseen una percepción baja de su capacidad emisora, aunque parece que ejerce influencia positiva la formación recibida y la madurez como universitarios en este campo.

Tabla 3. En general, considero que mi dominio de las habilidades de buen emisor es...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	51	5,7	6.0	5.4
	2,00	391	43,9	49.6	35.8
	3,00	359	40,3	40.2	40.3
	4,00	83	9,3	3.3	17.7
	5,00	6	,7	.8	0.5
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Pero, como muestra el análisis más pormenorizado que sigue, la percepción como emisores deja mucho que desear para unos profesionales en formación que han de hacer de su capacidad comunicativa la principal herramienta de trabajo. De estos análisis se destacan elementos no tocados en su formación inicial o que obviamente pertenecen (a lo largo de su vida académica) en el plano de lo implícito. Obviamente el trabajo como emisores se hace en el lenguaje escrito, aunque pocas casi siempre como reproducción de saberes y muy pocas veces de manera creativa. El trabajo del lenguaje oral es teórico y desiderativo, no práctico ni específicamente puesto en práctica cotidiana salvo en muy escasas pero honrosas excepciones. Los resultados por ítems es el siguiente:

Un 46.7% de los estudiantes estiman que su habilidad de expresión oral (con propiedad y corrección) es insuficientes, frente al 32% que la consideran suficiente. Además un 14.8 % señala un dominio nulo de esta habilidad. No obstante, mientras que los estudiantes matriculados en 1º curso admiten un dominio insuficiente (55%) o nulo (17.1%), los que cursan 3º de carrera señalan que el 40.3% posee un dominio suficiente y que el 12.9% lo tiene incluso elevado. Sólo un 11.6% de los estudiantes de 3º admiten un dominio nulo.

En este ítem, un 42.8% de los estudiantes estima que su habilidad de expresión escrita (con propiedad y corrección) es suficiente o incluso elevada (12.2%) y un 38.5% la perciben como insuficiente. Ahora bien, mientras que los estudiantes matriculados en 1º curso dudan sobre su competencia (44.8%) o incompetencia (44.4%), la mayoría (64.8%) de los de 3º consideran que poseen un dominio suficiente (39.8%) o elevado (25%).

El alumnado encuestado considera suficiente (40.2%) su nivel de reflexión de lo que va a decir antes de expresarlo, o incluso elevado (13.4%). Aunque el valor caracterizado como de dominio insuficiente presenta también un valor reseñable (32.3%), junto con el que indica un dominio nulo de esta capacidad (12%). No obstante, si el alumnado de 1º ha marcado mayoritariamente el valor 3 (41.7%), no debemos ignorar el elevado número que ha elegido el

valor 2 (33.1%) o incluso el 1 (17.7%). En los estudiantes de 3º, si bien el valor medio baja proporcionalmente (37.9%), el valor 4 aumenta su proporción ostensiblemente (23.9%).

La capacidad de persuasión con sus argumentos de estos estudiantes llama la atención. Un (64.3%) considera insuficiente o nula su capacidad para persuadir a los demás con sus propios argumentos. Sólo un 29.9% marca el valor 3 (dominio suficiente). También es revelador el porcentaje de contestaciones que consideran su nivel persuasivo nulo (16.7%). Son de 3º quienes admiten una mayor capacidad de persuasión (44.9%), frente al 28.6% de los de 1º. En términos estadísticos, se aprecia pues una mejoría de 1º a 3º.

En cuanto a si se siente seguro cuando tiene que iniciar una comunicación, el alumnado manifiesta que le cuesta bastante (36.5%) o mucho (25.3%) iniciar una conversación y sólo un 26.9% admite poseer habilidades suficientes para ello. Es curioso observar que los de 1º y 3º han elegido el nivel medio en idéntica proporción (26.9%). No obstante, el nivel más destacado en ambos cursos es el valor 2 (dominio insuficiente), aunque sorprende el incremento que adquiere en el curso 3º.

A la hora de mantener una conversación con seguridad, la percepción de los estudiantes tampoco es muy halagüeña. Sólo un 37.5% se considera con habilidades suficientes o buenas (15.4%), pero un 35.7% admite pocas o nulas (10.5%) habilidades para ello. Únicamente el 15.4% se considera con una capacidad elevada para este fin. Sorprendentemente, el alumnado de 1º muestra una mayor seguridad que los de 3º, en el nivel 3, aunque el porcentaje que admite sentirse más seguro durante la conversación es superior en 3º (20.7) que en 1º (11.5).

En cuanto a si contrasta opiniones antes de imponer sus propias ideas directamente, es mayoritario el valor 2 (dominio insuficiente), con un 38.5%, seguido muy de cerca del valor 3, dominio suficiente (36.1%). Esto hace pensar en una cierta incapacidad del alumnado para encajar las opiniones ajenas. Sin embargo, llama la atención que el valor 4 (dominio elevado) alcance casi el 15%. Por cursos, en 1º el valor más marcado es el 2 (40.4%), frente al 35.8% en 3º. Se aprecia sin embargo que sumando los valores 1 y 2, tanto en 1º (49.6%) como en 3º (45.7%) esta habilidad comunicativa está casi en desuso.

En el siguiente ítem, el valor 2 encuentra su mayor representatividad (44%), lo que nos lleva a admitir la baja consideración que creen tener los estudiantes sobre el particular (Evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor). El porcentaje medio ha sido señalado en un 30.4% y el valor 1 en un 15%, que unido al valor 2 representan el 59%, lo cual es revelador. Los estudiantes de 1º valoran muy poco (46.5%) o nada (17.9%) estas habilidades. El alumnado de 3º también muestra una valoración baja, aunque superior a los de 1º. Por tanto, pese a una consideración general de dominio insuficiente en su mayoría, se puede decir que del paso por la Facultad se desprende una valoración hacia la mejora pero siempre dentro de una situación de insuficiencia.

En cuanto si evita emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignora, la mayoría de los encuestados marca el valor 3 (35.1%). No obstante, el nivel de los que se consideran incapaces para mostrar opiniones categóricas sobre asuntos que ignoran representan valores de dominio insuficiente de forma elevada, con un 34.7%. Con todo, los niveles restantes, excepto el 5, están bastante representados, lo que indica una pluralidad de opiniones en este caso. Los estudiantes de 1º obtienen un porcentaje mayor en el valor 2 (36.2%), a diferencia de la media de alumnos. Los de 3º, por su parte, se inclinan más en el valor suficiente, siendo

también más elevado el porcentaje del valor 4 en los estudiantes de 3º que en los de 1º. Esto muestra una tendencia a un aprendizaje de esta habilidad a lo largo de su periodo formativo.

La mayoría del alumnado se decanta por los valores de dominio suficiente (48.6%) o elevado (24.6%) en la *utilización* de un lenguaje comprensible en sus relaciones con los demás. Por tanto, el alumnado encuestado se considera con habilidad suficiente para ser comprendido por los demás. No obstante, mientras que en el alumnado de 1º el porcentaje se eleva a un 52.1%, en el valor 2, en el de 3º desciende hasta el 43.5%, aunque sea sensiblemente superior el porcentaje de dominio elevado que se aprecia en 3º que en 1º.

Preguntados si permiten que quien les escucha le manifieste hasta qué punto le entiende, los encuestados se decantan por el valor 3 con un porcentaje de 44.4%, frente a otros valores como el 2 y el 4, que se encuentran a mayor distancia, mientras que los valores 1 y 5 están por debajo del 5%. En general, los estudiantes de 1º y de 3º muestran preferencia por el valor 3 aunque en distinto grado (43.8% y 45.2% respectivamente). A su vez, en 3º se advierte también una mayor prevalencia del valor 4. La valoración media de 1º se desplaza por tanto hacia un dominio elevado en los estudiantes de último curso.

3.1.2. Competencia como buen receptor

En cuanto a la percepción de dominio global de la habilidades como receptores, los estudiantes, mayoritariamente, muestran con su elección un dominio suficiente (45.5%) o elevado (23.3%). En 1º se tiene una percepción media de estas habilidades, al señalar preferentemente el valor 3 (48.7%) y el valor 4 (13.5%), y los de 3º, aunque priman también esos valores lo hacen de forma más abundante (41.1% y 37.1% respectivamente). Por tanto, en líneas generales, puede decirse que en este alumnado de 1º su percepción es media y en el de 3º se incrementa a una proporción entre media y elevada. Los años de recibir información para después responder de ella, sin duda, tienen su peso, que habrá que tomar en consideración a la hora de ejercer una adecuada valoración de estas percepciones, más allá que achacarlos a éxitos concretos por trabajo específico en clase. De todos modos seguidamente se hace un repaso por ítems.

Tabla 4. En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor es...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	25	2,8	2.5	3.2
	2,00	236	26,5	34.4	15.3
	3,00	406	45,6	48.7	41.1
	4,00	208	23,3	13.5	37.1
	5,00	15	1,7	.8	3.0
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En cuanto a la capacidad receptiva (respeto las opiniones o ideas de quien me habla), los estudiantes consideran mayoritariamente tener un dominio elevado (35.9%), seguido de cerca del dominio suficiente (32.8%). Globalmente considerados, ambos valores representan cerca del 70%, lo que muestran de la percepción positiva que poseen. En 1^{er} curso predominan las respuestas que afirman respetar las opiniones de los demás suficientemente. En 3^{er} curso, los que admiten que saben respetar las opiniones ajenas en un nivel elevado aumentan significativamente. Por tanto, puede decirse que el paso de los estudiantes por las aulas les ayuda a valorar más las opiniones de los demás y a incrementar su propia percepción sobre esta habilidad.

Preguntados si se concentran en escuchar antes de emitir un juicio u opinión, se decantan por el valor 3 mayoritariamente (41%), superando en porcentaje a los dos que le siguen, el 2 (24.9%) y el 4 (28.7%). Los estudiantes de 1^o muestran una tendencia media en su poder de concentración para escuchar a los demás. Al contrario, en 3^o tienen una percepción de dominio elevado o medio en este caso. Por tanto, se puede inferir que los estudiantes de cursos más avanzados muestran mayor capacidad de concentración para una escucha activa.

Saber situarse en el lugar de otro para entenderlo mejor aparece mayoritariamente representado con el valor 3 (43%), seguido del valor 4 (26.6%). Esto puede significar que valoran mucho esta capacidad. En 1^o de carrera, los valores 3 y 2 tiene prevalencia, con un porcentaje conjunto de 70.8%. Sin embargo, en 3^o, son los valores 3 y 4 los que representan la mayoría (79.3%). Esto indica una mejoría en la percepción a la hora de mostrar actitudes empáticas durante el acto de comunicación e interacción con otros, resaltando la mejoría que se produce conforme se avanza en los estudios universitarios.

Consideran suficiente su capacidad de comprensión y afirman cerciorarse de que han comprendido antes de intervenir (43.9%). No obstante, llama la atención que los valores 2 y 4 estén tan próximos. Esto podría indicar que se mueven en un nivel de indefinición elevado en cuanto al uso de esta habilidad comunicativa. La valoración que hace el alumnado de 1^o es media en esta ocasión, mientras que el alumnado de 3^o valora entre media y muy elevada esta capacidad.

Los datos constatan que un 44.1% del alumnado no tiene en cuenta los prejuicios de su interlocutor, de lo que puede colegirse que el estudiante no cree haber superado la tentación de caer en prejuicios al valorar a quien le habla. Se puede decir, claramente, que el alumno de 1^o tiene más arraigados estos prejuicios que el de 3^o. Por tanto se diría que existe una evolución positiva en este sentido, aunque se desconozca con nitidez su origen.

Saber mantener la calma en situaciones de comunicación (aunque aunque el otro interlocutor esté excitado) es una cualidad clave para el manejo correcto de la situación y para el desempeño docente. Si bien ha sido valorada por los alumnos, entre los valores 3 (35.7%) y 2 (34.1%) respectivamente, por lo que sus percepciones oscilan mayoritariamente entre el dominio suficiente y el insuficiente. De ello puede inferirse que mantener la calma en situaciones de conflicto no parece ser una habilidad bien desarrollada, con todo lo que ello comporta en una carrera como esta. Analizada la respuesta por cursos, varía sustantivamente. El alumnado de 1^o se siente insuficientemente capacitado mientras que el de 3^o se considera capaz en grado medio-alto (60.2%).

El valor más destacado de respuesta a si prestan atención al contexto para entender el significado de las palabras, es el 3, lo que indica que el 44.9% admite un dominio suficiente de la capacidad. Si bien un 33.3% se decanta por el valor 2 (dominio insuficiente). Ahora bien,

aunque el alumnado de ambos cursos marca preferentemente el valor medio 3 como más importante, su frecuencia es sensiblemente distinta, a favor de los de 1º. El de 3º se considera más capacitado que el de 1º en el uso de esta habilidad (23.1% frente a un 8.8%).

En general, los estudiantes admiten considerar el contexto para comprender mejor el significado de los mensajes. Un 44.3% entiende que lo hace suficientemente y un 21.5% considera que lo hace en grado elevado. No obstante, la tendencia se incrementa en 3º, ya que si tenemos en cuenta los valores 3 y 4 en ambos cursos se observa que los de 3º admiten la activación de esta habilidad en un 74.5% frente al 59.6% de los de 1º.

En cuanto a si hace preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien este caso como en el anterior los valores 2 (35.7%) y 3 (35.6%) obtienen una puntuación casi idéntica. Además se aprecia que un 17.8% se decanta por el valor 4 (dominio elevado). En general, en 3º muestran un mayor dominio de esta habilidad (68.3%), teniendo en cuenta los valores 3, 4 y 5, frente a los de 1º, cuyo porcentaje es del 45.4. Se mantiene así la tendencia al alza del alumnado de 3º.

3.1.3. Competencias y habilidades comunicativas en clase

En general, los estudiantes se sienten poco capacitados en el dominio de los aspectos comunicativos implícitos en la labor docente. En efecto, el valor 2 (dominio insuficiente) es mayoritario (41.5%). Incluso en 1º representa el 50.2%, de lo que se colige una percepción bastante pobre sobre esta habilidad. En 3º, por el contrario, su dominio les parece suficiente en un 41.7% y hasta bueno (18.8%). Obviamente, en esta dimensión se ve con mayor nitidez el impacto de la formación recibida en el conjunto del plan de estudios, lo que arrastraría respuestas específicas del acto comunicativo en clase. De todos modos, no conviene olvidar que hablamos de percepciones, no de realidades. Y que esta percepción, por lo visto en los bloques anteriores del cuestionario, puede deberse más al deseo que a la realidad o a la capacidad comunicativa como tal.

Tabla 5. En general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	107	12,0	14.6	8.3
	2,00	370	41,5	50.2	29.3
	3,00	291	32,7	26.2	41.7
	4,00	116	13,0	8.8	18.8
	5,00	6	,7	.0	1.6
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Los resultados por ítems desvelan otros matices que conviene rescatar:

En el primer ítem de este bloque, relativo a articular clara, correctamente y a velocidad moderada, las respuestas se concentran en los valores 2 (43.5%) y 3 (37.8%), mientras que los valores 1 y 4 quedan casi empatados con la diferencia de una décima. En 1º es muy significativo el porcentaje que califica de insuficiente esta habilidad (54.4%). También hay que subrayar que los valores 3 y 4 obtienen en 3º un 65.8%.

Del mismo modo, consideran un dominio insuficiente (45.8%) en cuanto a su capacidad para organizar adecuadamente mis exposiciones es la preferida ahora por los estudiantes, seguido del valor 3 (36%). Lo que permite inferir que el alumnado no se considera suficientemente preparado para organizar sus exposiciones orales. Sorprende que el valor 5 no haya obtenido ninguna puntuación. Además se observa que en 1º se muestren unos niveles más bajos que los de 3º, lo que indica una tendencia clara a la mejora de estas capacidades conforme avanza su formación reglada.

En cuanto al uso de un léxico apropiado, los estudiantes consideran que esta habilidad debe mejorar, al marcar el valor 2 mayoritariamente (44.6%). Pero sumados los valores 3 y 4 se aprecia que, en conjunto, el alumnado se acerca a lo que sería un empleo adecuado del vocabulario (48%). Asimismo, los de 3º aventajan a los de 1º de forma significativa.

En el caso de si aplican o sabrían aplicar estrategias de motivación para interesar al alumnado en la materia o materias, los estudiantes concentran sus respuestas en el valor 3 (37%) y en el valor 2 (35.5%). Pero un 18.1% se decanta por señalar un dominio elevado en cuanto al uso de estrategias motivadoras. El alumnado de 1º obtiene una media que oscila entre la consideración de insuficiente y suficiente (39.2% y 36.7%, respectivamente). Por su parte, los de 3º, aun siendo más representativo el valor 3 (37.4%), destaca el valor 4 con un alto porcentaje (24.7%), aunque ligeramente por debajo del que corresponde al valor 2 (30.1%).

En cuanto al uso de ejemplos que sirvan para aclarar contenidos, el valor más característico es el 2 (38.3%), lo que denota alguna carencia pero de escasa importancia porque, si observamos, los valores 3 (34.8%) y 4 (17.8%) obtienen también importantes porcentajes, que sumados arrojan un 52.6%. En este punto, la conciencia didáctica se impone a su percepción real de la capacidad, que no han aplicado realmente, salvo los de 3º.

En el siguiente, los estudiantes marcan de forma similar los valores 2 y 3 y los valores 1 y 4, con lo que se pone de manifiesto la incertidumbre en la que se mueven estos alumnos a la hora de sentirse capacitados para captar y mantener la atención de los alumnos. En efecto, si se suman los valores 1 y 2 y los valores 3 y 4 los resultados son casi idénticos (49.2%/50%). Si se compara el alumnado de 1º con el de 3º, se aprecia una mejora de estas habilidades a favor de los segundos.

El valor promedio representativo, en el caso de saber crear en el aula un clima de relación positivo, es el 3 (38.7%), lo que indica que tienen una percepción intermedia respecto a lo planteado. Pero teniendo en cuenta también la relevancia que adquiere el valor 2 (32.9%), se aprecia una cierta tendencia a considerarse insuficientemente capacitados para conseguir un clima de relación positivo. Conviene destacar que los estudiantes de 1º y los de 3º se perciben similarmente capacitados para esta cuestión, aunque los de 3º consideran que poseen un dominio más elevado que los de 1º.

La apreciación de los estudiantes en su capacidad para hacer uso de distintas modalidades de preguntas es de insuficiente, con un porcentaje del 42.6% y a cierta distancia se encuentran otro grupo que manifiestan una apreciación media sobre el particular (33%). Sumando los dos porcentajes mayoritarios, se observa una valoración baja en este punto. En 1º se acentúa la tendencia a considerar su capacidad insuficiente e incluso un alto porcentaje considera su dominio nulo (18.7%). En el caso de 3º, el valor más destacado, sin embargo, es el 3 (40.3%). El valor 2 tiene, de todos modos, un porcentaje bastante elevado.

Mayoritariamente marcan casi equitativamente los valores 2 (36.6%) y 3 (37.6%), lo que indica la indefinición en la que se mueven éstos respecto a su habilidad para lograr la participación del alumnado. Ahora bien, mientras que en 1º curso admiten un dominio insuficiente (42.5%) de la misma, en 3º consideran su habilidad media (valor 3), con un porcentaje del 38.7.

En general, el alumnado considera que posee un dominio suficiente (38.6%) o incluso elevado (15.7%) de la capacidad utilizar productivamente el sentido del humor. Sin embargo, el porcentaje de alumnos de 3º que así lo considera es superior que en 1º, ya que sumados los valores 2 y 3 se observa que la mayoría mejora en su apreciación conforme promociona de curso.

El porcentaje mayor en este caso (41.3%) corresponde al valor 3, que se puede catalogar de capacidad media para aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos. Se observa por tanto una tendencia central (capacidad regular o suficiente), si bien los porcentajes acumulados en las respuestas 1 y 2 (43.7%) son bastante mayores, parcial y globalmente, que los de las 4 y 5 (15%), lo que evidencia una tendencia clara al no dominio de esta capacidad. No obstante, mientras en 1º muestran una indefinición respecto al dominio de la habilidad, en 3º los valores 3 y 4 representan el 64%.

En este ítem, una mayoría considera que conoce suficientemente (40.4%) o mucho (24.4%) los contenidos escolares que va a impartir. Una vez más son los de 3º quienes superan en apreciación a los de 1º (69.4% vs. 61.3%). Lo que contrasta fuertemente con su percepción de capacidad para la comunicación de los mismos, del conocimiento didáctico del contenido y de las habilidades generales de comunicación expresada en el resto de los ítems.

El alumnado se mueve nuevamente en la indefinición en cuanto a la valoración de su capacidad para afrontar las situaciones comprometidas de clase. En efecto, los valores 1 y 2 representan el 49.2% y los valores 3 y 4 suman un 50.1%. Por cursos, son los de 3º quienes admiten mayores habilidades (54.3% vs. 47%).

En este caso, los estudiantes encuestados se consideran insuficientemente capacitados para lograr que el alumnado se centre en la tarea, aunque esa percepción se acentúa en 1º (47.7%) y decrece en 3º.

Claramente, los encuestados se decantan por el valor 2 (41.2%), que se corresponde con una capacidad insuficiente para utilizar productivamente la crítica y la alabanza. Es destacable, en esta ocasión, la importancia que adquiere el valor 1 (capacidad nula, 13.2%). En 1º muestran en casi la mitad de las ocasiones (49.4%) una clara insuficiencia en esta habilidad. En 3º, por el contrario, muestran una tendencia mayoritaria hacia el valor 3 (40.1%), una caída fuerte en la valoración 2 (29.1%) y una importante subida en el valor 4 (17.7%). Por tanto, y en general, la tendencia es ascendente entre el 1º curso y el 3º.

En este ítem, los valores 2 y 3 han sido elegidos por igual (34.1%) y de forma similar los valores 1 y 4. Denota, por tanto, una ausencia de posicionamiento claro para definirse si se sienten o no seguros para conducir el grupo-clase. Por cursos, los de 3º admiten un mayor dominio que los de 1º, como se aprecia en la tabla.

En cuanto al dominio de la comunicación no verbal (CNV), en cuanto a utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación el alumnado se muestra moderadamente satisfecho. El porcentaje de los valores 3 y 4 (52.4%) es superior al que representan los valores 1 y 2 (46.8%). Sin embargo, si bien en 3º se admite ese dominio, en 1º no se consideran capacitados en el uso de este tipo de comunicación.

Preguntados por su utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase, se decantan por un valor medio 3, pero seguido de cerca del valor 2 (40.5% y 37.3%, respectivamente). No obstante, los valores 3 y 4 representan el 56.3% (dominio suficiente y elevado de esta habilidad). En el alumnado de 1º (50.9%) se aprecia una mayor ausencia de esta habilidad que en el de 3º (31.2%).

En cuanto a si permiten o permitirían que el alumnado manifieste sus dudas sobre lo explicado o realizado, los valores 3 y 4 representan el 61.9%, frente a los valores 1 y 2 que suman 36.7%. Ahora bien, por cursos, los de 3º aventajan a los de 1º como muestran los datos recogidos en la tabla (56.2% vs. 69.7%).

3.1.4. Competencia comunicativa para actuar en reuniones

Tabla 6. En general, considero que mi dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reunión es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	55	6,2	6.5	5.6
	2,00	357	40,1	49.6	26.6
	3,00	349	39,2	34.0	46.2
	4,00	123	13,8	9.6	19.6
	5,00	6	,7	.0	1.6
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Considerada globalmente, los encuestados opinan que su capacidad es mayoritariamente insuficiente (40.1%). Si bien, persiste la indefinición, puesto que por otra parte si sumados los valores 3 y 4 se aprecia una tendencia positiva (53%). En todo caso, siempre por debajo de las expectativas previas dado el peso que tiene esta competencia en el ejercicio de la profesión en la actualidad, cuando se resalta el valor del trabajo en equipo, la intercomunicación, la visibilidad, y la construcción entre todos de una comunidad profesional

de aprendizaje y de la gestión del eje escuela-familia y comunidad. Para lo que la labor de los docentes como buenos nexos y comunicadores, gestores de interrelación e interdependencia productiva es determinante. Menos mal que aunque -como era obvio- los estudiantes de 1º acentúan la media hacia abajo, los de 3º sitúan en el dominio suficiente (46.2%) o bueno (19.6%) su valoración. Describiendo los resultados por ítems, se obtiene los siguientes resultados:

En este ítem, el alumnado manifiesta mayoritariamente un dominio suficiente de esta habilidad de prestar atención a lo que dicen los demás (40%), que sumado a la percepción de dominio elevado representa el 64.9%. Nuevamente, los de 1º se consideran menos capaces que los de 3º.

El 46.6% del alumnado encuestado no se siente capacitado en el dominio de la habilidad para autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones, aunque el 33.4% se considera capacitado y el 14.5% muy capacitado. Una vez más los de 3º se perciben más capaces que los de 1º.

El alumnado, en general, admite preparar las reuniones y preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones. En efecto, los valores 3 y 4 representan el 56.5%. Por cursos, son los de 3º quienes se muestran más competentes.

Los resultados obtenidos indican que los valores 2 y 3 son los preferidos, aunque por un estrecho margen. En 1º marcan preferentemente el valor 2 (46.3%) y en 3º el valor 3 (45.2%). Pero si sumamos los valores 3 y 4 se observa que la capacitación 3º es muy superior a la de los de 1º en cuanto a su percepción de capacidad para centrarme en la materia objeto de debate.

Saber respetar las opiniones ajenas y turnos de palabra no parece ser problemático. Sumados los valores 3 y 4 se obtiene que el 66.1% se considera capacitado para ello. Los estudiantes de ambos cursos admiten esa capacidad, aunque con porcentajes diferentes a favor de los de 3º (60.2% vs. 67.2%).

Por otra parte, los estudiantes muestran dudas sobre su capacidad para hacer intervenciones con naturalidad y sin inhibiciones. Los valores 1 y 2 arrojan el 49.4% y los valores 3 y 4 el 50%. Los estudiantes de 3º, no obstante, se consideran más capacitados.

Muestran una clara tendencia hacia un insuficiente dominio de habilidades expresivas en las reuniones con padres y colegas. Los encuestados muestran una tendencia hacia la insuficiente valoración de su habilidad para expresarse con concisión, claridad y. Si bien el valor 3 es el más reflejado (39.1%), el valor 2 está muy cerca con un porcentaje del 35.6%. Para el alumnado de 1º, su capacidad de expresión deja que desear bastante. El de 3º, sin embargo, se muestra más optimista.

El esfuerzo por considerar que las intervenciones puedan contribuir al logro de los objetivos del grupo no se considera conseguido por los estudiantes, ya que el valor más representado es el 2, dominio insuficiente, con un margen de diferencia respecto al valor 3, dominio suficiente, que puede considerarse significativo (42'1 % versus 34'9 %). No obstante, el alumnado de 1º es mucho más pesimista en este punto que el de 3º.

La tendencia mayoritaria manifestada por los estudiantes, en el caso de saber mantener en mis intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo, muestra un dominio entre insuficiente (39.4%) y suficiente (38.8%). Siguiendo con la tendencia, en 1º creen tener

un dominio mayoritariamente insuficiente y en 3º, por su parte, lo consideran suficiente (43.8%), cuando no bastante capacitados (23.4%).

En cuanto a si acompañar sus críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema, se decantan por una valoración media (40.6%). Aún así el valor de dominio insuficiente es también elevado (36.9%). En 1º no se sienten capacitados, pero en 3º ya sí se consideran capaces para contribuir.

En general, el alumnado admite respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con las suyas. Los valores 3 y 4 representan el 57.1%. Pero, aunque en 1º no tienen una percepción muy negativa de estas habilidades, los de 3º admiten un mayor dominio.

3.1.5. Competencia comunicativa para ejercer la tutoría

En esta cuestión, la apreciación de los estudiantes se centra claramente en un dominio insuficiente, en un porcentaje próximo al 50%. Destaca asimismo el valor medio 3 (31.5%) y también el valor 1, ya que en pocas ocasiones alcanza como ahora el porcentaje de 11.8 %. Ahora bien, fruto del trabajo específico en este campo a lo largo de la carrera y con materias específicas sobre estos contenidos, se observa una evolución positiva en el alumnado de 3º, aunque, como muestra la tabla, sin llegar a una consideración adecuada para su desempeño profesional. Sin duda será este otro nuevo campo en el que hay que seguir profundizando en los nuevos planes de estudios que llegan.

Tabla 7. En general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	105	11,8	15.2	7.0
	2,00	415	46,6	54.4	35.5
	3,00	281	31,5	25.2	40.3
	4,00	83	9,3	4.2	16.4
	5,00	6	,7	.8	.5
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Encuestados sobre su capacidad para planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría En esta ocasión, la tendencia se sitúa entre el valor 2 mayoritario (39.8%) y el valor 3 (38%). En 1º se constata que no se sienten capacitados en su mayoría para preparar una tutoría (45%), y en 3º, por el contrario, sí.

La mayoría del alumnado no se siente capacitado para desempeñar técnicas de ayuda. El valor 2 obtiene un alto porcentaje (43.4%). En 1º manifiestan un grado de incapacidad que

ronda el 50%. En los estudiantes de 3º, sin embargo, la valoración es positiva, siendo el nivel de dominio suficiente mayoritario (38.7%).

Muestran evidentes carencias globalmente considerados Evaluar y registrar los resultados de la entrevista. Sin embargo, por cursos, la percepción en 3º es mucho más positiva que la de los de 1º.

Se aprecia una tendencia mayoritaria respecto a la falta de competencia para crear un clima propicio a la relación de escucha activa y de ayuda en la acción tutorial (42.8%). No obstante, la tendencia que es acusada en el alumnado de 1º, se modifica claramente en el de 3º.

Los estudiantes se consideran capacitados en el desempeño de esta habilidad. El 39.7% se decantan por el valor 3 y el 13.6% por el valor 4. Sin embargo, mientras que los de 1º se muestran dubitativos, los de 3º se inclinan por la percepción positiva de su capacidad para interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista.

3.2. Datos obtenidos del profesorado

3.2.1. Competencia como buen emisor

De forma abrumadora el profesorado admite trabajar esta competencia, como demuestran los porcentajes obtenidos por los valores 3 (43.4%) y 4 (27.6%). Es de subrayar, asimismo, la ausencia del valor 1. Sin embargo, el profesorado se muestra ahora pesimista sobre la conquista de esta capacidad por el alumnado. El 47.4% consideran que el alumnado alcanza insuficientemente esta capacidad frente al 32.9% que opina lo contrario. Por ello es muy mayoritario el porcentaje de profesores que creen necesario abordar el trabajo de esta competencia en los estudios universitarios. El valor 5 llega a alcanzar el 76.3% y el 4 un 19.7%. Conviene subrayar la ausencia de los valores 1 y 2. Si se trabaja, se considera que hay que seguir haciéndolo e incluso potenciarlo y los resultados son bajos, la cuestión clave es repensar qué formación se ofrece, sobre qué contenidos y dimensiones, con qué estrategias y situaciones...

3.2.2. Competencia como buen receptor

El profesorado considera suficientemente trabajada esta competencia (50%) o incluso admite hacerlo en grado elevado (27.6%). Vuelve a aparecer sin elegir el valor nulo, correspondiente al 1. En general, se admite que el alumnado alcanza suficientemente (42.1%) o en grado elevado (15.8%) esta competencia. Aunque sorprende que esta competencia sea tan cuestionada en el alumnado. Y este profesorado también concede bastante o total importancia al trabajo de esta competencia durante la carrera. En efecto, pueden verse porcentajes del 69.1 para el valor máximo 5 y del 25.6 para el valor 4.

3.2.3. Competencias y habilidades comunicativas en clase

Mayoritariamente el profesorado considera que trabaja suficientemente (44.7%) o en grado elevado (22.4%) esta competencia. No obstante, sería bueno destacar que las variables

2 y 4, que vienen a representar insuficiencia o trabajo elevado en esta tarea, respectivamente, tienen unos porcentajes similares. Aunque es mayoritario el porcentaje que obtiene el valor 3 (dominio suficiente), llama la atención que el 38.2% del profesorado considere que los estudiantes no dominan esta competencia. El profesorado muestra una opinión muy clara respecto a sus preferencias. El 73.7% creen muy necesario el desarrollo de la competencia durante la carrera. Asimismo, es destacable la ausencia del valor 1, que representaría la nula importancia otorgada a esta competencia. En conjunto, viendo los resultados de las tres cuestiones, queda una duda pendiente, ¿se trabaja conceptualmente o en situaciones prácticas?, o si se habla de habilidad como conocimiento y descripción teórica de la acción o si por el contrario como práctica ejercida y demostrada.

3.2.4. Competencias comunicativas para actuar en reuniones

Un 68.4% del profesorado responde afirmativamente a la cuestión de si trabaja o no en su materia las habilidades comunicativas para participar en reuniones. Sumando los valores 3, 4 y 5. No obstante, sorprende que un 31.6% considere lo contrario. Junto a esta contradicción, una evidencia. Sólo el 39.4% del profesorado señala que los estudiantes alcanzan esta competencia, ya que el profesorado manifiesta sin ambages que su adquisición es insuficiente (50%) o nula (10.5%). Unos datos y otros dejan serias dudas sobre si verdaderamente se trabaja o no esta competencia y fundamentalmente el cómo se hace. Así las cosas, es obvio que nuevamente el profesorado subraye la necesidad de desarrollar esta habilidad, de forma elevada o en grado sumo. En la tabla se aprecia que los valores 1 y 3 han sido desestimados.

3.2.5. Competencia comunicativa para ejercer la tutoría

En este caso, el profesorado ha optado por considerar suficiente (variable 3) la aportación que hace en su materia para desarrollar estas habilidades para ser un buen tutor. En porcentajes, se puede hablar de un 32.9% para la variable 3, pero sin desdeñar el porcentaje similar otorgado por los docentes a la variable 2, un 28.9%. Destacan asimismo los valores 1 y 5, que obtienen un porcentaje del 14.5 y del 5.3 respectivamente. Pee a ello, nuevamente opinan que no cree que su alumnado domine las habilidades comunicativas para ser buenos tutores. Un 42.1% ha señalado el valor 2 y un 14.5% ha optado por el 1. Como puede apreciarse, no aparecen frecuencias en el valor 5. Por lo que obviamente estiman de manera abrumadora que se debería trabajar esta competencia en la carrera, señalado el valor 5 (78.9%). También destaca la ausencia del valor 1, que representaría la nula importancia dada a esta competencia.

3.3. Datos obtenidos de las Guías docentes

A continuación se señalan las asignaturas troncales en las que la competencia comunicativa se incluye en alguno de los componentes de la Guía Docente:

- *Didáctica General*: se contempla de forma superficial en los objetivos de la asignatura cuando se habla de “redefinir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso

de comunicación y probar el papel mediacional del profesor". Sin embargo, esta declaración de intenciones no se concreta en ninguno de los contenidos del programa.

- *Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Edad Escolar*: en su parte práctica, se plantea la necesidad de "aprender a hablar en público", lo cual puede ser considerado un indicador del aprendizaje de la competencia comunicativa.
- *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica*: recoge entre sus contenidos "el desarrollo en la comunicación oral y escrita".
- *Formación rítmica y danza*: incluye, entre sus objetivos, "el desarrollo de habilidades corporales", que puede vincularse con el lenguaje no verbal y el estudio de la pragmática.
- Curiosamente, en el *Practicum*, no se contempla el desarrollo de la competencia comunicativa, habilidad tan importante para el desempeño de la actividad docente.

4. Conclusiones y proyección didáctica

Con anterioridad, se recogen los principales datos-resumen y porcentajes obtenidos de los análisis efectuados, restringiendo las observaciones adicionales, ya que en general los datos hablan por sí mismos y no exigen mayores comentarios. Esta es la razón por la cual las conclusiones finales del estudio se limitan necesariamente a resaltar aquellas observaciones de carácter general que se desprenden del mismo, evitando la repetición de tablas y datos puntuales que en todo momento se pueden comprobar en las páginas precedentes. Precisamente, a efectos de simplificar esta búsqueda, las observaciones generales o conclusiones que se presentan se estructuran en función de los tipos de análisis efectuados.

Se ha de señalar inicialmente que, aunque la competencia comunicativa es una habilidad básica para el desempeño de la actividad docente, esta investigación ha permitido comprobar las hipótesis planteadas. Por consiguiente, el estudio pone de manifiesto que:

- 1) la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente o se hace de manera poco eficiente en los estudios de Magisterio,
- 2) existe un bajo nivel de competencia comunicativa entre los estudiantes de Magisterio,
- 3) el nivel de competencia comunicativa se incrementa en el alumnado cuando pasa de curso académico.

De manera detallada, la investigación reveló cuáles eran las percepciones acerca de las competencias comunicativas que tanto los maestros en formación como el profesorado poseían, así como los escasos aspectos comunicativos que supuestamente eran trabajados en las aulas, según se desprendía del análisis de las Guías docentes. No se puede ignorar que, aunque la formación inicial no permita adquirir las competencias básicas del oficio (Vélaz de Medrano, 2009), sí debe ser un periodo relevante que contribuya a su conquista.

Con respecto al alumnado se pueden mostrar las siguientes conclusiones: 1) Consideran insuficiente sus habilidades como emisores en el desempeño de sus tareas docentes. Sin embargo admiten que sus competencias como receptores son suficientes; 2) Asimismo, consideran insuficiente su competencia en el uso de habilidades comunicativas en

el aula; 3) Además, admiten notables carencias o insuficiencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor futura de docentes; 4) También perciben que sus habilidades como tutores son en su mayoría insuficientes; 5) No obstante, muestran una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen; y 6) No se aprecian diferencias significativas entre unas especialidades y otras, en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas.

Por su parte, el profesorado considera mayoritariamente que las competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes. Otorgan un grado elevado de importancia al hecho de desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes. Consideran, asimismo, que trabajan suficientemente estas competencias en sus aulas. A pesar de todo, entienden que el nivel que alcanzan los estudiantes respecto a las competencias comunicativas es insuficiente. Consideran relevante y oportuno que se trabajen en clase y las considera un objetivo de mejora su inclusión reglada en los próximos planes de estudio.

Los resultados obtenidos en cuanto al análisis de las guías didácticas son altamente reveladores y constatan que la competencia o habilidad comunicativa está lejos de contemplarse en la formación inicial del docente de manera reglada y sistemática. Ciertamente se aprecia el trabajo de algún aspecto comunicativo en alguna asignatura concreta, pero lamentablemente de manera aislada y poco sistemática.

A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, se pueden señalar algunas pautas o estrategias didácticas para mejorar las habilidades comunicativas del futuro docente: 1) aprender a analizar los contextos en los que se produce la comunicación, para adecuar el discurso a cada situación comunicativa; 2) conocer la diversidad de recursos lingüísticos y no lingüísticos que ayudan a captar y mantener la atención del grupo; 3) comprender cómo se estructuran los mensajes orales.

Se ha de señalar, no obstante, que el carácter exploratorio de este estudio aconseja una interpretación prudente de los resultados, fundamentalmente a la hora de generalizar sus resultados a otros contextos. Pero el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo (extender el estudio a todo el alumnado, construir nuevos instrumentos que permitan un análisis más pormenorizado de la competencia comunicativa en los futuros docentes, incorporar nuevos contextos...).

Referencias bibliográficas

- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Disponible en: <http://www.universidadabierta.edu.mex/>
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Cea D'Ancona, M.A. (2001): *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cozby, P.C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: McGrawHill.
- Elliot, A.D. y Dewck, C.S. (2008). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó.
- Scottish Office (2005). *Review of Initial Teacher Education Stage 2: Review of the Review Group*. Disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/05/26142053/20548> Consultado el 27 de noviembre de 2009.
- Stake, R. E. (2005): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 13 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/recfpro/>
- Tesch, R. (1990): *Qualitative Research. Analysis types software tools*. London: Falmer Press.
- Tójar, J. C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 13 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/recfpro/>