

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL MAESTRO EN FORMACIÓN

Tesis Doctoral

Presentada por:
IGNACIO GARCÍA ARÓSTEGUI

Dirigida por:
D. José Luis Gallego Ortega
D. Antonio Rodríguez Fuentes

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ignacio García Aróstegui
D.L.: GR. 2219-2008
ISBN: 978-84-691-6776-2

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.....	I-IX
-------------------	------

CAPÍTULO 1.APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA	3
2. QUÉ ES LA COMUNICACIÓN	13
2.1. Qué se entiende por comunicación	16
2.2. ¿Qué se comunica?	21
2.3. El nuevo enfoque comunicativo y sus consecuencias	24
3. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	31

CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

1. HACIA UNA COMUNICACIÓN EFICAZ	
FACTORES Y PROBLEMAS	41
1.1. Bases para una comunicación eficiente	41
1.2. Problemas que se presentan en el acto comunicativo.....	48
1.2.1. Problemas relacionados con el profesor-emisor.....	48
1.2.2. Problemas relacionados con el receptor-alumno	51
1.3. La relación interpersonal, base de la comunicación educativa.....	55
2. EL MENSAJE DIDÁCTICO: CUALIDADES Y ESTRATEGIAS	58
2.1. Cualidades del mensaje didáctico.....	58
2.2. Crítica y alabanza	62
3. OTRAS FORMAS DE COMUNICACIÓN.....	64
3.1. La importancia del documento escrito.....	64
3.2. Saber escuchar	65
3.3. Comunicación no verbal y signos paralingüísticos	68
4. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA COMUNICACIÓN	
EDUCATIVA.....	71

4.1. El medio o canal en la comunicación educativa y la sociedad de la información	71
4.2. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento	73
4.3. Consideraciones teóricas sobre el uso de las nuevas tecnologías	75
4.4. El uso de Internet	79

CAPITULO 3. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS DOCENTES. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1. EL NUEVO MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL	85
2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: LA FUNCIÓN DOCENTE	93
2.1. Aproximación conceptual al término competencia	93
2.2. Tipos de competencias profesionales.....	97
2.3 Aportaciones teóricas sobre competencia docente.....	98
2.4. La competencia docente en el EEES y la ANECA.....	104
3. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	108
3.1. El sentido y requisitos de la competencia comunicativa en la formación docente.....	114
3.2. Modalidades de competencias docentes para la comunicación.....	116

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN.....	139
1. OBJETIVOS.....	140
2. HIPÓTESIS	141
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	142
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
4.1. Fases de la investigación	148
4.2. Triangulación.....	148
5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	150
Tipos de instrumentos utilizados	150

5.1.1. <i>Parrilla de información</i>	151
5.1.2. <i>Los cuestionarios</i>	151
a) El cuestionario del alumnado	153
b) El cuestionario del profesorado.....	160
6. POBLACIÓN Y MUESTRA	162
6.1. Población y muestra de documentos objeto de estudio	162
6.2. Población y muestra de estudiantes de Magisterio.....	164
6.3. Población y muestra de profesores de Magisterio	167
7. OBTENCIÓN DE DATOS	167
8. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	170
8.1. Análisis cualitativos.....	171
8.2. Análisis descriptivos.....	172
8.3. Análisis de correspondencias	173
8.3.1. <i>Análisis de contingencias</i>	173
8.4. Factorial: análisis de componentes principales	175
9. ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ	176
9.1. Cuestionario a estudiantes	177
9.2. Cuestionario a profesores	179
9.3. Análisis documental	180

**CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNADO**

INTRODUCCIÓN.....	183
1. DESCRIPTIVOS BÁSICOS	183
1.1. Descriptivos globales.....	183
1.2. Descriptivos por cursos	185
1.2.1. <i>Descriptivos en el 1^{er} curso de magisterio</i>	185
1.2.2. <i>Descriptivos en el último curso de magisterio</i>	187
2. DESCRIPTIVOS POR VARIABLES.....	189
2.1. En cuanto a competencia como “buen emisor”	189
2.2. En cuanto a competencia como “buen receptor”	201
2.3. En cuanto a “habilidades comunicativas en la clase”	209
2.4. En cuanto a competencia como “buen participante en reuniones”	229

2.5. En las funciones “como tutor”	241
--	-----

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

DATOS OBTENIDOS DEL PROFESORADO

INTRODUCCIÓN.....	250
1. DESCRIPTIVOS BÁSICOS	250
2. DESCRIPTIVOS POR VARIABLES.....	251
3. COMPETENCIA COMO BUEN EMISOR.....	252
4. COMPETENCIA COMO BUEN RECEPTOR DE MENSAJES.....	254
5. COMPETENCIA PARA DESPLEGAR HABILIDADES COMUNICATIVAS EN CLASE	256
6. COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA REUNIONES CON PADRES O COLEGAS	258
7. COMPETENCIA COMO TUTOR	260
8. PRUEBA SOBRE INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA DE VALORES EN LA RESPUESTA EN ÍTEMS	262
9. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO.....	264

CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE AGRUPAMIENTO

Y RELACIÓN ENTRE VARIABLES

INTRODUCCIÓN.....	270
1. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS RELATIVAS AL CURSO DE LOS ESTUDIANTES	270
1.1. Primer grupo de variables.....	270
1.2. Segundo grupo de variables.....	272
1.3. Tercer grupo de variables	273
1.4. Cuarto grupo de variables.....	274

1.5. Quinto grupo de variables.....	274
2. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS SOBRE LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES	275
3. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS REFERIDAS AL CUESTIONARIO A PROFESORES	283
3.1. Cruce de variables. Cuestionario del profesorado	283

**CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

INTRODUCCIÓN.....	290
1. ASIGNATURAS TRONCALES DONDE ES TRATADA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	294
2. ASIGNATURAS POR ESPECIALIDADES DONDE ES TRATADA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	295
2.1. En la especialidad de Audición y lenguaje.....	295
2.2. En la especialidad de Educación Especial.....	296
2.3. En la especialidad de Educación Infantil.....	296
2.4. En la especialidad de Educación Musical	297
2.5. En la especialidad de Educación Física.....	297
2.6. En la especialidad de Educación Primaria.....	298
2.7. En la especialidad de Lengua Extranjera.....	298
3. PARRILLA DE INFORMACIÓN	299

**CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y PROYECCIÓN
DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN.....	314
1. CONCLUSIONES OBTENIDAS DE LOS ESTUDIANTES	315
1.1. Conclusiones globales	316
1.2. Conclusiones parciales	317
2. CONCLUSIONES OBTENIDAS DEL PROFESORADO	318
3. CONCLUSIONES OBTENIDAS DE LAS GUÍAS DOCENTES	319

4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	320
5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA.....	321

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	330
----------------------------------	-----

ANEXOS

ANEXOS	354
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La competencia en comunicación ha estado, durante mucho tiempo, bastante desatendida. Durante años, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a los docentes a emplear su propia intuición y a valerse de su experiencia profesional al tratar de promover y desarrollar las competencias comunicativas. Justamente, las limitaciones en los estudios sobre el tema impone la necesidad de su profundización, ante las serias consecuencias que el uso deficiente de estas competencias producen en los estudiantes de magisterio que, necesariamente, se verán involucrados en interacciones reales con alumnos en un medio social determinado.

El tratamiento de la comunicación que ofrece nuestro sistema educativo postula un comportamiento caracterizado por la marcada influencia del enfoque tradicional que ha dejado ver concepciones estructuralistas que potencian el componente gramatical como eje articulador al que se subordinan el resto de los contenidos. Por consiguiente, la asunción del enfoque comunicativo representa una apertura a posiciones más profundas, proyectadas al logro de una funcionalidad y actuación satisfactoria de los estudiantes, se constituye en una aplicación amplificadora y mucho más integradora. Concepción que limita la formación del estudiante para una interacción oral eficiente, más aun en el marco de la interculturalidad que se avecina o que ya es una realidad en las aulas.

No se debe adolecer de una dinámica de enseñanza-aprendizaje desde una clara concepción didáctica, para que se permita una potenciación en los estudiantes de sus recursos interactivos estratégicos y también el desarrollo de una comunicación eficiente en sus contactos interpersonales. Todo esto en cualquier contexto de interacción social va a traer consecuencias muy negativas si no se tiene en cuenta, dados los cambios que usando el símil biológico podríamos denominar evolutivos del sistema educativo. El -

hasta ahora- profesor expendedor de mensajes ha de transformarse en el actual sistema educativo en un profesor dinámico que interactúa e intercambia mensajes con sus alumnos procurando el aprendizaje activo y constructivo, mediante un mecanismo de feed-back.

La nueva orientación didáctica del proceso no sólo enfatizará en el importante esfuerzo de actualización de los planteamiento pedagógicos y los instrumentos y métodos que han permanecido ajenos a las tendencias más actuales de la enseñanza. Además debe apostar por una integración coherente que propicie el desarrollo de una dinámica formativa más cercana a una funcionalidad comunicativa del estudiante, a partir de la realidad intercultural específica en que desarrollará su labor docente.

La clave de la escuela para enfrentarse a los retos del mundo moderno es implementar una cultura investigadora en sus actores, ya que la enseñanza no debe estar limitada a la reproducción del conocimiento sino también a su producción. La lógica administrativa del sistema de educación actual en ocasiones no permite que la escuela se perciba como una organización. Esto conlleva errores de funcionamiento que impiden el desarrollo y aprendizaje verdadero de sus educandos, aspecto que se trata de paliar a través de bases pedagógicas extraídas del campo académico de la comunicación/ educación.

Pero la preocupación por la competencia comunicativa no debe ser el resultado de motivaciones fortuitas de investigación, sino que debe responder a una necesidad de revalorización de la misma en el marco de una tradición que prioriza el prestigio de las habilidades de contenido de la información. En esta línea sobresale el imperativo de evaluar el comportamiento de las habilidades comunicativas desde una orientación que determine sus principales tendencias y regularidades, como expresiones del desarrollo científico, y los diversos enfoques didácticos que van a primar en el contexto europeo.

Estos factores, indudablemente, confirman la necesidad de profundizar en la dinámica de los planes y estrategias de comunicación que contribuya a perfeccionar la formación cultural estratégica de los estudiantes. El propósito es ofrecer procedimientos más viables, que favorezcan una actuación comunicativa eficaz a los aprendices en

cualquier situación y contexto social donde se desenvuelvan en el uso de la lengua.

Por tanto, consecuencia de la aludida escasa tradición, no sorprende mucho que no se hayan encontrado investigaciones en nuestro panorama geográfico que aborden el análisis y evaluación de las habilidades comunicativas de los futuros docentes. Aunque sí aparecen investigaciones sobre competencias de igual nivel, incluso afines, como es el caso de las habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales, etc.

La línea en la que se presenta esta investigación parte de que, ciertamente, se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer, en gran medida desarrollada en su proceso formativo (formación inicial). De ello queda constancia en algunas aportaciones revisadas en los capítulos teóricos iniciales, a pesar de que también se hayan observado carencias e insuficiencias en planes de estudio e informes oficiales con respecto al desarrollo de esta destreza comunicativa en la formación inicial del profesorado de magisterio, en sus distintas especialidades y aun más en la Educación Secundaria, si bien es cierto que esta evidencia en nuestro contexto no es extrapolable a otros contextos vecinos (Reino Unido o Suiza, por ejemplo). En este orden de cosas, también se han revisado las experiencias empíricas cuyo objetivo ha sido indagar sobre la capacidad de competencia comunicativa de los alumnos de magisterio, en tanto que futuros docentes. El resultado ha sido nulo .

En efecto, contrasta, sin embargo, esta escasa preocupación por la cuestión como línea de investigación con la preocupación observada en otros contextos educativos (Perrenoud, 2004b), en los que se ha dedicado una mayor atención; tenemos el caso documentado por Pollard, en 1997, sobre el caso escoces, por ejemplo. Sin embargo, dada la estructura de los sistemas educativos y los procesos formativos propios de cada nación, no resultan transferibles los resultados a nuestra situación formativa universitaria ni a nuestro sistema educativo.

La investigación como estrategia de cambio y de desarrollo en escenarios sociales es un campo aún no descubierto completamente, que necesita ser impulsado al máximo, si se quieren conseguir sociedades más justas y conocedoras de las realidades que las circundan.

En este sentido, al subsistema de la educación superior pedagógica le corresponde garantizar la eficiente preparación del futuro docente para satisfacer las exigencias y necesidades de la enseñanza en nuestro entorno europeo. Ciertamente, se demandan maestros y profesores que mantengan una actitud dinámica y creadora hacia su profesión, relacionen cada vez más la enseñanza con la vida, a través de la comunicación y preparen a sus alumnos para responder por sí mismos, más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento.

No obstante, previamente hemos de advertir en lo concerniente a la parte más específicamente investigadora de esta Tesis, que aquí se presenta, del riesgo que suponen las premisas que asumimos, las concepciones y percepciones sobre el acto comunicativo general (en situaciones sociales cotidianas) y concreto (en el aula o en la comunicación didáctica). Es decir, se trata de establecer la situación o postura de investigación, o lo que es lo mismo, el enfoque conceptual. Y ello porque, de acuerdo con Salvador Mata (1999), toda investigación se inscribe en un enfoque conceptual. Y esto se produce automática e inevitablemente. A veces, incluso de forma inconsciente. De hecho, la denominación que se asigna a los distintos enfoques conceptuales coincide con la que se emplea para la investigación (funcionalista, empírica o tradicional, fenomenológica o interpretativa y crítica o socio-crítica).

La mayoría de reflexiones y experiencias investigadoras, cuyo tema central es la comunicación, son de corte tradicional o funcionalista. Se trata por tanto de experiencias que prestan atención a los aspectos mensurables del acto comunicativo, sin duda importantes. Es decir, investigan los gestos, la estructura y gramaticalidad del discurso, los turnos comunicativos, etc.

Pero es necesario contemplar el conocimiento del acto comunicativo desde un enfoque integrador y acercarse también a las concepciones y creencias que tiene los futuros docentes sobre el grado de competencia comunicativa en relación con las dimensiones fundamentales para la interacción didáctica en clase y en el centro educativo.

Las concepciones contenidas en los diversos capítulos se sitúan en un enfoque global u holístico, que considera la comunicación y la competencia comunicativa como fenómenos altamente complejos y reclaman la complementariedad de prismas o enfoques de concepción y de investigación.

No obstante, es necesario poner de manifiesto que la investigación en este campo es interesante no sólo por sí misma, sino también por la estrecha vinculación o influencia en el corpus teórico sobre el campo de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso, en los futuros profesores y en la propia práctica.

De este modo en el capítulo primero se hace hincapié en la evolución que los estudios sobre la comunicación han tenido a lo largo de la historia. Pero no sólo eso, también se introduce lo que desde las últimas investigaciones, se entiende por comunicación y sus diferentes elementos constituyentes, sin olvidar entre ellos el aspecto que la nueva sociedad del conocimiento aporta al estudio de la comunicación.

En el capítulo segundo, el estudio de la comunicación va adquiriendo un sesgo más concreto, en él se trata la comunicación desde las características que la misma tiene en el aula, problemas y factores para una comunicación eficaz.

En el capítulo tercero se entra a analizar los cambios en la formación inicial del maestro que deberán producirse para que el futuro docente adquiriera las habilidades que le permitan desarrollar su labor. Por eso aquí se introduce el concepto de competencia. Se analiza el nuevo marco para la formación inicial que debe recoger todo el proceso de cambio social que vivimos y que afecta al profesor, tanto como al alumno, en la medida que el profesor expendedor de mensajes está en retroceso. El docente que se necesita trata de guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos desde procedimientos comprensivos. Esta formación inicial se orienta hacia la adquisición de competencias. En el mencionado capítulo se abordan las consiguientes aportaciones conceptuales que darán claridad a esta problemática dentro siempre del contexto de la Unión Europea, sobre todo a partir del proceso de Bolonia (1999) y el desarrollo posterior del ECTS (sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos) con la vista puesta en la

convergencia europea de 2010.

El capítulo cuarto es ocupado por la metodología empleada en la investigación: en él se aportan los argumentos seguidos en este proceso. Se describen los objetivos y cuestiones que han permitido elaborar la investigación. En este sentido, se describe una metodología general que sitúa al lector ante los principios generales que guían la investigación. A continuación se muestra la estrategia de investigación, su diseño y la forma de llevarlo a cabo según una combinación específica de técnicas de investigación. Para redondear la información que aporta este capítulo, hay un acercamiento exhaustivo a las propias operaciones específicas de búsqueda y análisis de datos.

En el capítulo cinco se presentan y comentan los resultados del cuestionario pasado a los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Para la obtención de datos se han empleado aplicaciones informáticas que han permitido un adecuado análisis. Los resultados se presentan por porcentajes en función de la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos sobre su dominio de las competencias comunicativas. Cómo se perciben como emisores, como receptores, percepción que tienen sobre su capacidad comunicativa en clase en su función como futuros docentes, su competencia comunicativa en asistencia a reuniones o, finalmente, su percepción en la competencia comunicativa como tutores.

En el capítulo seis, se presentan los resultados obtenidos al cuestionario que han contestado los profesores de la Facultad de Educación. En este caso lo más destacable es observar qué grado otorgan los docentes de la Facultad al dominio de la competencia comunicativa por parte de sus alumnos. Además de ello, se les ha requerido que indicaran la importancia que otorgan a la competencia comunicativa, siendo de gran interés los resultados obtenidos. Así mismo, en este capítulo también se les ha planteado la cuestión sobre cómo consideran que está contemplada la citada competencia en las programaciones de las asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Para obtener resultados representativos de acuerdo a las contestaciones obtenidas, también se han empleado aplicaciones informáticas, como se detallará en su momento.

En el capítulo siete se consignan los resultados obtenidos de los análisis del

agrupamiento y relación de las variables. Se ha pretendido comparar los datos obtenidos sobre el alumnado de 1º y de 3º para ver las diferencias que se obtienen respecto al curso y también las variadas opciones dependiendo de la especialidad.

En el capítulo ocho se ha realizado un tercer análisis, en este caso documental. A través de las Guías Docentes de las asignaturas que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación, se ha observado en todas sus vertientes si la competencia comunicativa se contempla en ellas. El resultado es sumamente revelador sobre el contexto en que se mueve este problema en la actualidad en la enseñanza superior cara a capacitar a los futuros docentes en la cuestionada competencia.

Finalmente, el capítulo nueve cierra la Tesis, a falta eso sí de las referencias bibliográficas y anexos posteriores. En el citado capítulo se recogen las conclusiones y se hace especial mención a los resultados de la investigación en sus tres variables, la visión que los alumnos tienen de sí mismos comunicativamente hablando. La visión de los profesores de la Facultad de Educación respecto a la misma competencia en sus alumnos. Y, por otro lado, las conclusiones a extraer del análisis de documentos realizado sobre las Guías Docentes. No falta tampoco una prospectiva de investigación que delimite caminos futuros y una proyección didáctica al efecto.

CAPÍTULO 1
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE
COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Hay quienes piensan que los estudios sobre la comunicación tuvieron sus comienzos mediado el siglo pasado, y que todo el conocimiento anterior debe ser considerado absolutamente elemental o rudimentario. Sin embargo, ya desde *La retórica* de Aristóteles, escrita aproximadamente hace 2300 años, tenemos la primera obra sobre el estudio empírico de la comunicación (Griffin, 2000). Esta referencia histórica nos permite afirmar que el estudio metodológico de la comunicación es muy antiguo.

En la Grecia clásica, los sofistas se interesaban por el papel que desempeñaba el logos, o el poder de la palabra, en el mundo humano (Fernández Collado, 2001). Reconocieron que el lenguaje, por su misma naturaleza, es impreciso, ambiguo y metafórico en sus descripciones del mundo; sin embargo, no trataron estas características como problemas que entorpecían el conocimiento de la realidad, más bien admitieron la capacidad del lenguaje de crear posibilidades en el mundo. Creían que dos características del lenguaje confieren un gran poder: la capacidad de darle nombre a lo que no se ve y la de ocultar y revelar aspectos de la realidad (Marrou, 1998).

Platón adoptó un concepto de comunicación muy diferente al de los sofistas. En su obra *Diálogos*, puso a su maestro Sócrates a debatir contra los sofistas Gorgias y Timeo, respecto a una teoría de la comunicación sobre la base del conocimiento de una verdadera realidad. Menospreció el aparente relativismo de los sofistas, cuyas

enseñanzas eran consideradas un simple artificio y no un verdadero arte. Platón sugirió una retórica basada en el verdadero conocimiento y no en trucos argumentativos. Un filósofo elocuente puede hablar de la verdad a sus interlocutores, expresando más que simples opiniones, de manera que ellos puedan captar intuitivamente la sabiduría divina.

Aristóteles, discípulo de Platón, ofreció una postura alternativa al debate entre los sofistas y Platón, según la cual la combinación de un cuidadoso análisis del mundo, con un razonamiento meticuloso apegado a las normas de la lógica, daría como resultado el verdadero conocimiento del mundo natural y un buen juicio en aquellos asuntos humanos en los que la certeza no fuera posible. Fiel a su principio ético de moderación, combinó la atención que prestaban los sofistas al mundo real de las cuestiones humanas con la búsqueda platónica de la certeza, aunque advirtió que sólo puede ser aproximada en los asuntos humanos.

La retórica de Aristóteles es un estudio basado en observaciones empíricas de las prácticas de los oradores y las respuestas de sus respectivos públicos, y fue diseñada para ayudar al orador a descubrir todos los medios de persuasión disponibles en una determinada situación. Esta obra presta especial atención a las percepciones generadas por el orador en el auditorio, destacando la credibilidad como una de las más importantes (Griffin, 2000). Ya sea como libro práctico de trabajo o como modelo del método empírico, *La retórica* de Aristóteles influyó de manera fundamental en el estudio de la comunicación durante el imperio romano y en la historia del pensamiento occidental.

El estudio de la comunicación se enfrentó a nuevos retos cuando el cristianismo se convirtió en la religión oficial del imperio romano, a principios del siglo IV de la era cristiana. El respaldo del emperador Constantino a la doctrina cristiana subordinó los escritos paganos de retórica a las escrituras cristianas (Fernández Collado, 2001). Hacia finales del siglo IV, San Agustín concilió ambas posturas. Fuertemente influido por los escritos de Platón, San Agustín describió a la doctrina cristiana como el conocimiento que no puede ser adquirido mediante la retórica (algo similar a la iluminación filosófica en el pensamiento de Platón), pero que puede presentarse a públicos específicos en una forma más efectiva mediante la retórica. En *Sobre la doctrina cristiana*, San Agustín escribió que el conocimiento se adquiere a través de la interpretación de las escrituras.

Sin embargo, una vez construido, el sacerdote cristiano tiene la libertad de utilizar las teorías retóricas paganas para lograr que sus sermones sean más efectivos (Griffin, 2000; Pearce y Foss, 1990).

A pesar de que los diversos estudiosos de la comunicación, durante los siguientes siglos, fueron influidos poderosamente por San Agustín, la tendencia fue pasar por alto los aspectos retóricos de su obra para reducirla a una serie de técnicas prescriptivas de oratoria. San Agustín luchó por la integración de los asuntos seculares y divinos, pero su propuesta no fue atendida.

En la edad media de occidente, dominada por el pensamiento cristiano, se separaron los estudios seculares de los religiosos; los primeros, o artes liberales, se conformaban por el *trivium*, que constaba de gramática, retórica y dialéctica; y el *quadrivium*: aritmética, música, geometría y astronomía. El *trivium* (de donde viene la palabra "trivial") se ocupaba de las materias inferiores en las que la certeza no era posible, aunque se prefería el *quadrivium* porque permitía las demostraciones exactas. Predominaban los estudios teológicos, ya que se consideraban superiores a estas siete artes liberales (Fernández Collado y Hernández Sampieri, 1995).

En el siglo XVI, el filósofo francés Petrus Ramus culminó la separación de la retórica medieval de las preocupaciones más importantes de la educación, al fragmentar los cánones tradicionales de la retórica –invención, estructura, entrega, estilo y memoria- en distintas especializaciones. Asignó la invención, la estructura y la entrega al campo de la lógica; y el estilo y la memoria simplemente se dejaron de resaltar (Griffin, 2000; Pearce y Foss, 1990). Se consideraba que la retórica sólo tenía relación con la declamación y el estilo, las cuales se trataban como si estuvieran compuestas sólo por las figuras de la palabra y los gestos.

A pesar del ensombrecimiento de las ciencias por las tradiciones medievales, el pensamiento sofista respecto a la comunicación se manifestó en el resurgimiento del humanismo, movimiento intelectual del siglo XV que tenía como propósito retomar el estudio de los textos griegos clásicos, elevar la dignidad del individuo mediante la cultura y dominar las técnicas de la filología como medio de investigación.

Los humanistas italianos se esforzaron por renovar la noción de que el mundo no está lleno de hechos que deben ser descubiertos para luego hablar de ellos, sino que es un mundo que llega a ser en la medida en que es construido mediante el lenguaje. Los humanistas consideraron a la literatura y sus recursos, como las metáforas, la ironía y otras figuras retóricas, una forma de filosofar, ya que mediante ella es posible construir el significado sin perder las particularidades, ni la emoción de un evento. Giambattista Vico, erudito del siglo XVIII cuya obra es frecuentemente considerada como la culminación del pensamiento humanista, sostenía que los esfuerzos por entender al mundo no se pueden separar de las formas de expresión de dicho conocimiento, puesto que los nombres o etiquetas que se asignen a una experiencia determinarán lo que dicha experiencia es.

De la misma manera que Platón y Aristóteles, podría decirse, superaron en sus planteamientos a los sofistas durante el siglo V a. C., la perspectiva de los humanistas italianos se vio oscurecida por el entusiasmo que generó el desarrollo de la ciencia moderna. Es paradójico el resultado, la fascinación que los humanistas sentían por los clásicos y que los liberó del escolasticismo del periodo medieval, al mismo tiempo los hizo vulnerables a las críticas de los nuevos científicos, quienes exigían un análisis empírico del mundo material.

A principios del siglo XVII, Francis Bacon, bajo el influjo del enfoque filosófico empirista, ofreció la estructura para una “nueva ciencia”, basada en el razonamiento inductivo y en las observaciones metodológicas empíricas. Éste filósofo sostenía que no se necesitaban alas para la imaginación, sino cadenas (Fernández Collado, 2001) y que el método científico permitía a sus contemporáneos ser muy superiores a los pensadores antiguos en relación con las ciencias físicas y las artes.

Al mismo tiempo, Galileo, en franca oposición a los humanistas, afirmaba que las matemáticas, y no el griego ni el latín, son el lenguaje del cosmos. En conjunto, los argumentos de Galileo y Bacon institucionalizaron un nuevo modo de pensar sobre la naturaleza del mundo con una orientación altamente estructurada, mecánica y científica. El creciente interés en la ciencia y el dominio continuo de las tradiciones aristotélicas y platónicas, en cuanto de apoyo tienen en la lógica, sofocaron las voces de los humanistas.

Los estudios científicos de la comunicación durante el siglo XVII iniciaron el movimiento de oradores, que se convirtió en la esencia del estudio de la comunicación en Estados Unidos a finales de 1800. Petrus Ramus, pensador del siglo XVI, quien se caracterizó por su gran desprecio y fuertes ataques al pensamiento unilateralmente lógico y racional de Aristóteles, redujo la retórica al simple terreno de la declamación y la pronunciación. Francis Bacon, por su parte, sostenía que todo conocimiento era del dominio de la retórica, en consecuencia sugirió que se aplicara a ésta como él la conocía, refiriéndose a los gestos que utilizaban los oradores para embellecerla, como el método científico. *La chirología* de Bulwer, en 1644, fue la primera obra que se publicó de una larga e importante serie de estudios sobre la expresión física y no verbal de las ideas y las emociones (Pearce y Foss, 1990).

Los oradores que se nutrieron de esta literatura limitaron su interés a los movimientos corporales que aumentarían el impacto de la lectura oral de los discursos. Thomas Sheridan (1719-1788), un antiguo actor de Londres, encontró en los escritos del filósofo John Locke una base para el estudio de las palabras como signos de las ideas, y los tonos de voz como signos de las pasiones. La principal alternativa para la oratoria se encontró en la obra de Hugh Blair, George Campbell y Richard Whately (todos ministros protestantes), que enfocaron sus estudios en la influencia de la iluminación centrada en la fe y la razón. Al fundamentar sus teorías en los mejores conceptos psicológicos disponibles, estos retóricos volvieron a capturar parte de la riqueza que se había perdido a causa de la reducción que hizo Ramus a una mera declamación, pero sin lograr superar la fuerza de la tradición de los oradores (Pearce y Foss, 1990).

Ya en el siglo XX el estudio de la comunicación ha pasado por tres fases importantes: la primera se centró en el análisis de la profesión de la oratoria, la segunda en el desarrollo del campo de la comunicación y la tercera en el surgimiento de la disciplina de la comunicación (Fernández Collado, 2001).

El desarrollo de la escuela de oratoria del oeste medio de Estados Unidos (Midwestern School) y de la escuela de oratoria de Cornell marca el inicio del estudio contemporáneo de la comunicación. En 1914, un grupo de profesores de oratoria se independizó de la Asociación Nacional de Maestros de Inglés de Estados Unidos, con el firme objetivo de establecer una nueva asociación profesional para maestros de oratoria.

Ellos deseaban volver a los textos clásicos sobre retórica y aprovechar los métodos de psicología en investigación experimental para dar un nuevo enfoque al estudio de la comunicación.

Por su parte, la escuela Cornell de oratoria tuvo su auge en 1920, cuando un grupo de especialistas, dirigidos por Everett Hunt y Alexander Drummond, volvieron a descubrir los textos clásicos de oratoria. Ellos diferían de la escuela Midwestern en su conceptualización de la naturaleza del acto de comunicar, la naturaleza de la esencia de la instrucción y la naturaleza de la investigación que guía a la instrucción. La controversia sobre estos temas estancó y limitó el estudio de la comunicación durante medio siglo.

La polémica entre las escuelas Midwestern y Cornell centralizó el estudio de la comunicación durante la primera mitad del siglo XX. En general, la primera sostenía que no se habían realizado suficientes investigaciones científicas sobre comunicación, y que la aplicación de métodos científicos más rigurosos en su estudio produciría un cuerpo de conocimientos para lograr que un discurso fuera efectivo. Además, afirmaba, era inútil el estudio de discursos históricos y de teoría sobre la retórica.

Los miembros de la escuela de Cornell, por el contrario, argumentaban que la investigación científica era inherentemente inútil para guiar el buen juicio en el ejercicio de la retórica, y que la investigación científica trivializaba las demandas impuestas al orador. Por consiguiente, sugería que el buen juicio sustituyera al conocimiento de fórmulas simples y se profundizara en la comprensión humanista de la oratoria, ya que sólo esto daría elementos a los estudiantes para responder creativa y elocuentemente ante aquellas situaciones en las que tuvieran que tomar la palabra (Pearce y Foss, 1990). Este debate sobre la oratoria y el discurso jamás fue resuelto. Más bien fue complicado aún más por profesionales de la comunicación con ideas diferentes a las de estas escuelas.

El tema de la comunicación después de la Segunda Guerra Mundial surgió en un campo autónomo, pero desintegrado, cuyas subespecialidades principales, la teoría de la comunicación y la comunicación masiva, captaron la atención de grupos de intelectuales. Estos grupos se alimentaron más de periodistas, científicos, políticos,

sociólogos y teóricos de la información que de maestros de oratoria. Entre sus principales artífices se incluye a Carl Hovland, Harold Lasswell, Paul Lazarsfeld, Wilbur Schramm, Kurt y Gladys Lang, Claude Shannon y Kurt Lewin (Pearce y Foss, 1990; Rogers, 1994; Schramm, Chaffee y Rogers, 1997).

Muchos teóricos e investigadores en comunicación masiva tenían su propia sede disciplinaria; otros establecieron centros interdisciplinarios de investigación en la materia. Wilbur Schramm (1964, 511) caracterizó a la comunicación, en esta época, como un *"campo, no una disciplina"*, definiéndola como una *"gran encrucijada por la que muchos pasan, pero pocos se quedan"*.

La multiplicación de los debates e investigaciones en torno a la comunicación sacó a la retórica y la palabra del estancamiento y abrió el camino a nuevos discernimientos y perspectivas sobre el tema. También intensificó el compromiso con la investigación y la enseñanza en este campo al sumar a lo anterior la preocupación por los efectos de los procesos de la comunicación. Finalmente, la unión de la profesión de la oratoria y el campo del lenguaje produjo la disciplina de la comunicación, caracterizada por teorías y métodos de investigación propios. Esta nueva disciplina equilibraba en cierta forma a la retórica con la palabra, aunque tenía más afinidad con los principios de la investigación científica y la orientación hacia los efectos de los discursos de la escuela Midwestern que con las exigencias y estrategias de los oradores.

La comunicación, como disciplina y estudio sistemático, surgió de la unión de la profesión de la oratoria y el campo del lenguaje, armonizó también la retórica con la palabra, lo cual intensificó la investigación y dio pauta para que desarrollara sus propios métodos de investigación. Esto no significa que la tradición retórica en la disciplina haya muerto o haya dejado de ser importante. Por el contrario, en la actualidad existe mayor convergencia que en el pasado entre el enfoque humanista y el científico, ya que tanto los científicos sociales como los retóricos exploran temas como el proceso de indagar la "retórica" de la ciencia y la naturaleza del conocimiento. De hecho, la unión entre la ciencia social y las posturas humanistas está produciendo avances interesantes en el estudio de la comunicación (Fernández Collado, 2001).

A mediados del siglo XX, hay un acercamiento a un concepto más complejo de la comunicación. Los teóricos de la nueva disciplina de la comunicación consideraron necesario encontrar un modelo del proceso que fuese aceptado por consenso y pudiese organizar las investigaciones y al que se pudiera hacer referencia al explicar la disciplina a los principiantes y estudiantes. Su entusiasmo por este proyecto fue estimulado por los éxitos de las ciencias naturales, como la física y la química, en las que resaltan los modelos del átomo, de las moléculas y de otros componentes fundamentales (Pearce y Foss, 1990).

Uno de los modelos de comunicación más influyentes fue el que desarrolló el politólogo americano Harold Lasswell (1964). Consistía en una serie de preguntas que, según el autor, todo buen investigador busca saber: ¿Quién? ¿Dice qué? ¿A quién? ¿En qué canal? y ¿Con qué efectos? Algunos de los principales supuestos que resultaron del esfuerzo por producir un modelo consensual se encuentran en la fórmula de Lasswell, quien define a la comunicación como el acto intencional de una persona de dirigir un mensaje a otra; el modelo sigue el movimiento de dicho mensaje del emisor al receptor (Pearce y Foss, 1990; Schramm, Chaffee y Rogers, 1997).

La forma del modelo matemático de Claude Shannon y Warren Weaver (1949) hizo aún más explícita la estrategia de "seguir el mensaje". Al sumar un circuito de retroalimentación del destino a la fuente se creó el proceso cíclico que demuestra que las fuentes también pueden ser receptoras y viceversa. Este modelo es análogo al de Lasswell, que sigue los mensajes de una fuente a otra (Pearce y Foss, 1990; Rogers, 1994; Schramm, Chaffee y Rogers, 1997).

El modelo de Wilbur Schramm (1954) pone a la fuente y al receptor al mismo nivel, pero en otros sentidos duplica el trabajo de Lasswell, Shannon y Weaver (Pearce y Foss, 1990; Rogers, 1994; Schramm, 1988; Schramm, Chaffee y Rogers, 1997). En la década de 1960 se presentaron numerosos modelos y definiciones de la comunicación en una secuencia confusa y frustrante. Cada nuevo modelo partía de las fallas de su predecesor, y su sucesor mostraba a su vez sus ineficiencias.

El intento por entender la comunicación mediante la búsqueda de un modelo que la simplificara es consistente con una de las formas básicas del pensamiento occidental:

el análisis. Analizar algo significa descomponerlo en sus partes, e identificar y describir los componentes más pequeños posibles de un todo complejo (Fernández Collado, 2001). A pesar del indudable éxito del enfoque analítico en ciertas ciencias, los científicos sociales comenzaron a preguntarse si éste era el mejor enfoque conceptual para la comunicación. Algunos sostenían que las ciencias biológicas ofrecían un mejor modelo, y el surgimiento de la teoría general de sistemas ofreció un vocabulario que conjuntaba la complejidad del proceso, en vez de fragmentar sus partes constitutivas. El valor de los modelos sistémicos ha sido más fácil de ver que de incorporar en los programas de investigación. Sin embargo, casi toda la investigación actual considera que la comunicación es mucho más compleja de lo que indicaban los primeros modelos.

De una manera que hace recordar a los sofistas, muchos científicos sociales sostienen que la comunicación no sólo es importante, sino básica y que es un proceso más primario que secundario. Por ejemplo, George Herbert Mead (1934) hizo del desarrollo y uso de símbolos significativos la piedra angular de su teoría del interaccionismo simbólico. El análisis dramático de la condición humana, de Kenneth Burke (1969), caracteriza a los seres humanos como animales que utilizan símbolos y sugiere que la identificación del orador con su público es una mejor manera de entender el drama humano que la vieja retórica persuasiva de Aristóteles (Griffin, 2000).

Peter Berger y Thomas Luckmann (1966) muestran que los "sí mismos", las intenciones y los objetos no existen para los seres humanos por sí, sino que logran su existencia a partir del proceso de la construcción social. Gaye Tuchman (1973) ha mostrado cómo este proceso funciona en los medios, y Barnett Pearce y Vernon Cronen (1980) lo han descrito al exponer su análisis en torno al lenguaje cuando se produce cara a cara, de donde concluyeron que es un proceso primario y no secundario.

La comunicación es el proceso social primario y, por consiguiente, crea el mundo en el que ocurre. Decir algo no es simplemente describirlo, sino hacer algo. Bronislaw Malinowski (1945) llegó a esta conclusión al intentar resolver el problema de interpretar "la magia" entre los melanesios. Más recientemente, Austin (1962) introdujo el concepto de actos del lenguaje para hablar del lenguaje como un proceso de acción. Una de las categorías de los actos del lenguaje es la de "realización"; es decir, los eventos u objetos llegan a ser si han sido dichos o, de acuerdo con esta categoría,

realizados. Por ejemplo, cuando un juez dice: "Los declaro marido y mujer", no tiene sentido preguntar si lo dicho es cierto o falso: el letrado realiza el acto o no lo realiza.

Mercurio era considerado por los antiguos romanos como el mensajero de los dioses y lo representaban con alas en los talones y portando una lanza. El pensamiento tradicional sobre la comunicación, durante la primera mitad del siglo XX, no difiere mucho de esta imagen de Mercurio: se consideraba como el movimiento físico de un mensaje de un lugar a otro, que luego era lanzado al público, o enterrado en él, de manera muy similar a lo que podría haber sucedido con la lanza de Mercurio. Este concepto de la comunicación se conoce ahora como "teoría de la bala mágica" o modelo hipodérmico de la comunicación. El simbolismo en ambos nombres es aparente: los medios de comunicación son una fuerza que penetra en el sistema de las personas directa e inmediatamente (Baran, 1999).

Uno de los primeros signos de que la teoría de la bala no describiría por completo el proceso de la comunicación surgió en 1960, con el texto de Joseph Klapper: *Los efectos de la comunicación masiva*. Este autor revisó la extensa literatura de investigación producida por quienes buscaban determinar qué efecto tendrían los mensajes de tipo bala y concluyó que los mensajes mediados por la masa en la mayoría de los casos no tienen ningún efecto, que, en caso de tenerlo, generalmente es para reforzar actitudes y conductas ya existentes, más que para modificarlas. Cuando este tipo de mensajes producen un cambio de actitud o de conducta en un individuo, se debe a que otras condiciones ya lo han impulsado hacia ese cambio (Baran, 1999; Lowery y DeFleur, 1995).

Los ejecutivos de los medios de comunicación aceptaron felices estas conclusiones, ya que al parecer los exoneraban de las acusaciones que tenían por corromper a la juventud, contaminar la cultura y desperdiciar el poder de los medios al transmitir espectáculos con juegos lucrativos y comedias situacionales. Aunque hubo quienes supusieron que Klapper llegó a esas conclusiones porque formuló las preguntas equivocadas, ya que en vez de enfocarse en los efectos que puede lograr una persona en las actitudes y conductas de otras, al dirigirles mensajes, los investigadores deben cuestionarse cómo la gente coordina sus conductas entre sí para producir patrones en los que pudiese haber varios efectos (Fernández Collado, 2001).

Algunos teóricos de la comunicación se cuestionan sobre la manera en que se relacionan las conductas de los productores del mensaje con las de los receptores del mismo y concluyen que todos los mensajes surgen de limitaciones no reconocidas y llevan a consecuencias no anticipadas. Desde esta perspectiva, la comunicación masiva puede verse como el conjunto de medios para producir patrones culturales creados por estrellas de cine, programas de televisión y lenguajes populares. Estos patrones, a su vez, son consecuencia de las estructuras sociales, políticas y económicas en las que funcionan los medios (Pearce y Foss, 1990).

Otro grupo de teóricos se centra en el análisis de la conducta intencional del público en la selección e interpretación de los mensajes producidos por otros. Las personas no son receptores pasivos de información, sino usuarios intencionales de los medios de comunicación, de manera que gratifican sus necesidades particulares de diversas formas. Un acto de comunicación tan limitado como un insulto o un cumplido se logra mediante la actividad coordinada de dos o más personas. Actos de mayor complejidad, como cenar con amigos, implican una coordinación en una escala más amplia.

2. QUÉ ES LA COMUNICACIÓN

Para razonar sobre comunicación hay que mencionar a la comprensión que posibilita entender lo que una persona piensa, comparándolo con el pensamiento de la otra. El concepto de comprensión ha sido extensamente debatido, pero no se puede decir que haya una conclusión que no sea subjetiva.

Una propuesta que se fue distanciando de un acercamiento estricto al concepto de comprensión ha sido el modelo de coorientación de Jack McLeod y Stephen Chaffee (1973), el cual muestra la medida en la que dos personas o grupos comparten la misma orientación hacia los acontecimientos y objetos de su medio ambiente. El modelo tenía como objetivo definir tres relaciones: el acuerdo, la congruencia y la precisión.

El acuerdo se refiere a la medida en que la orientación de dos personas hacia un objeto es la misma; la congruencia a la manera en la que ellas creen estar de acuerdo, y

la precisión describe en qué medida la manera en que perciben la orientación de los otros se equipara realmente con dicha orientación. El modelo de coorientación representó un concepto más sofisticado de comunicación, al definir como objeto de interés las relaciones entre las orientaciones más que las actitudes o conductas.

Otra línea de investigación encontró que no es necesario comprender o precisar las cuestiones para lograr una buena coordinación o coherencia. Algunas personas pelean debido a algún malentendido, y otras porque se entienden demasiado bien. A pesar del valor que tiene la comprensión, el proceso que puede tener mayor fuerza es contar una historia que permita a cada individuo comprenderse a sí mismo, al mundo que le rodea, y a las demás personas de forma coherente. El ser humano -según Walter Fisher (1987)- es un animal cuentista o cuentahistorias, un ser que experimenta y comprende la vida como una serie de narrativas compuestas de conflictos, personajes, inicios, tramas y finales. Por esto -argumenta Fisher- todas las formas de comunicación humana deben ser analizadas fundamentalmente como historias (Griffin, 2000).

Los teóricos de la comunicación han actuado de acuerdo con los principios de Aristóteles de seguir los medios lógicos de persuasión y de la fe en la iluminación de la racionalidad y han asumido que la claridad y la precisión son los fines que persigue la comunicación. Si el mundo consiste en sucesos y objetos no afectados por la comunicación, y la función de ésta es describir o transmitir significados de un lugar a otro en ese mundo, resulta que la claridad y la precisión son los criterios apropiados para realizarla. A esto se debe que la falta de claridad en un orador sea indicio de que es flojo o ambiguo, pero los mensajes vagos o imprecisos pueden y deben mejorarse añadiéndoles modificaciones, detalles o aclaraciones que los hagan creíbles. A pesar de que el ideal de un mensaje totalmente claro, preciso y sin “ruido” jamás sea alcanzado, nada impide en principio que estas metas se puedan lograr.

En este sentido, la claridad y la precisión como criterios para evaluar la comunicación han sido cuestionados. Una respetuosa tolerancia en torno al concepto de la comunicación, como un complejo proceso primario en el que se construyen los acontecimientos y los objetos al servicio de la coherencia y la coordinación, es el resultado de la comunicación misma y de lo que ésta hace. Los sucesos y objetos del mundo son percibidos como abiertos, y el verdadero significado de la claridad y la

precisión se transforma (Fernández Collado, 2001). Una frase precisa sobre un fenómeno ambiguo fluido debe reflejar la ambigüedad y fluidez, sin tratar de hacerlo más concreto y discreto de lo que ya es. "*Si la realidad es principalmente fluida y en cierta forma paradójica*", advierte Philip Wheelwright (1962:128) "*unas redes de acero no serían los instrumentos más adecuados para tomar muestras de ella*".

Los sucesos y objetos no están previstos con sus propias interpretaciones, y no significan nada hasta no ser interpretados. Asimismo, la interpretación es un acto realizado por quien interpreta, no un atributo del suceso o del objeto en sí mismo; por tanto, existe un número infinito de interpretaciones y no hay un criterio específico mediante el cual pueda demostrarse que una interpretación es la correcta.

Es conocido como los terapeutas familiares están muy relacionados con un síndrome en el cual una persona sermonea a otra que, a su vez, se aparta de la interacción, puntualizando cada uno en forma distinta la secuencia de la causa y el efecto. Tómese como ejemplo el caso de un padre que sermonea al hijo para que haga la tarea. El padre dice que lo regaña persistentemente porque el hijo no le hace caso; el hijo dice que no le hace caso porque el padre le regaña. Ambos están de acuerdo en los hechos, pero no están de acuerdo en qué sucede primero y qué sucede después. Entonces, ¿quién tiene la razón?, ¿el padre?, ¿el hijo?, ¿ambos?, ¿ninguno de los dos?

La cuestión depende de un concepto que los expertos en comunicación designan con el nombre de *puntualización*, el cual se refiere a las distintas percepciones que tienen los comunicadores sobre cómo se deben dividir u ordenar las situaciones de interacción. Por ejemplo, en el caso anterior, tanto el hijo como el padre atribuyen que el problema comenzó con la conducta de la otra persona. No es una pregunta útil porque no existe ningún criterio mediante el cual se pueda evaluar lo apropiado de la puntualización. Los hechos de la vida pueden integrarse de formas diversas y cada uno es un acto legítimo de interpretación.

Así, la revisión histórica de la comunicación muestra que la evolución del concepto ha sido dramática, sobre todo en los últimos 35 años, y ha pasado de tener un eje central en la fuente y el mensaje a considerar más al receptor y los significados; de ser unidireccional a ser circular o espiral; de ser estática a orientarse en el proceso; de

tener un énfasis exclusivo en la transmisión de información a un énfasis en la interpretación y las relaciones; de un marco conceptual de la oratoria a uno que considera los diferentes contextos, como el individual, el relacional, el grupal, el organizacional, el intercultural, el de los medios y las nuevas tecnologías y el social.

Por consiguiente, la comunicación es el proceso interpretativo a través del cual los individuos -en sus relaciones, grupos, organizaciones y sociedades- responden y crean mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a las personas que les rodean. Cada acto comunicativo concreto está caracterizado por una conjunción de coordenadas que lo hacen único e irrepetible: se produce entre individuos concretos, en un espacio concreto, en un momento determinado y en unas circunstancias particulares.

Es interesante estudiar la comunicación no por lo que tienen de individual los actos comunicativos (Ballenato, 2006). No se debería limitar a describir hechos únicos y anecdóticos; lo interesante es descubrir los fenómenos sistemáticos e identificar los principios que subyacen a dichos fenómenos. Si se analizan muestras concretas de comunicación es para tratar de encontrar en ellas regularidades que remitan a principios comunes.

Un punto de vista que pueda considerarse científico requiere descubrir cuáles son las propiedades generales de los procesos comunicativos. Este es un objetivo que no tiene que perderse de vista.

2.1. Qué se entiende por comunicación

Si se pide a un grupo de personas que digan qué es la comunicación, o que describan en qué consiste comunicarse, se obtendrán seguramente una lista de respuestas que, con diversas variantes, incluirá al menos las siguientes notas:

- Comunicarse es transmitir información por medio del lenguaje (o por medio de un código);
- Comunicarse es ponerse en contacto con otros. En esta caracterización

aparecen identificados los componentes centrales: qué es comunicar (comunicar es transmitir), qué es lo que se comunica (información), y cómo se comunica (por medio de un código).

La conceptualización teórica en la que se recogen habitualmente estas intuiciones parte del esquema de la comunicación de la “teoría de la información” de Shannon y Weaver (1949), con algunas pequeñas modificaciones introducidas por Jakobson (1960). Estos esquemas se componen de siete elementos centrales:

- *Código*: un sistema convencional de señales a las que se asocian ciertos mensajes.
- *Mensaje*: el resultado de la codificación, portador de la información o conjunto de informaciones que se transmiten.
- *Emisor*: el que codifica el mensaje.
- *Referente*: la realidad extralingüística a la que alude el mensaje codificado por la señal.
- *Receptor*: el que descodifica el mensaje.
- *Canal*: el medio físico por el que circula la señal.
- *Contexto*: el conjunto de circunstancias que rodean el acto de comunicación.

Lo que se ha expuesto es la representación más común, pero debe considerarse que en cierta forma, siguiendo las tendencias más actuales, este modelo no es del todo preciso para explicar el hecho comunicativo (Maldonado Alemán, 2003). Se va a mostrar en las siguientes páginas que esa visión de la comunicación es matizable (Escandell, 2005).

El esquema se concibió originalmente como modelo del intercambio de información entre dispositivos mecánicos, y realiza adecuadamente el cometido para el que fue diseñado. Pero cuando se utiliza como modelo de la comunicación humana devuelve una imagen rígida y simplista, en la que la comunicación se reduce a un intercambio mecánico de mensajes y de señales. Y además, como se verá, hace predicciones que a la luz de investigaciones posteriores hay que dar un nuevo enfoque sobre el papel de cada uno de los elementos que lo integran: el papel del código es

importante, las relaciones entre los comunicantes con este planteamiento son mecánicas, el lugar del contexto nos parece más importante, y la situación comunicativa, por tanto, carece de peso, a no ser cuando produce interferencias en el canal. Sin embargo, como hablantes, es sabido que son precisamente esos factores los que determinan el uso de la comunicación, de modo que no se puede prescindir de ellos.

Cuando se reflexiona informalmente sobre cómo se produce la comunicación, suele hacerse razonando en los siguientes términos: los humanos se comunican por medio de códigos; por lo tanto, el ser humano se comunica codificando y descodificando mensajes. Un “código” es un sistema convencional que establece emparejamientos constantes entre señales y mensajes: en principio, a cada señal le corresponde un mensaje, y a cada mensaje le corresponde una señal. Los códigos pueden ser simples o complejos (Escandell, 2005):

- Los **códigos simples** son aquellos que asocian un conjunto reducido de señales fijas e invariables con un conjunto igualmente reducido, fijo e invariable de señales. Por ejemplo, para comunicarse bajo el agua, los submarinistas se valen de una serie limitada de señales manuales que transmiten mensajes reconocidos internacionalmente: un círculo formado con el pulgar y el índice significa “estoy bien”; el pulgar extendido hacia arriba indica “tengo que subir a la superficie”; colocar el puño sobre el corazón indica “me queda poco aire”, etc... No es posible transmitir otros mensajes diferentes de los que se han convenido.
- Los **códigos complejos** (que reciben también la denominación de “sistemas”) son conjuntos estructurados de señales formados a partir de unidades discretas y aislables que se combinan entre sí por medio de un conjunto de reglas estable. Los sistemas presentan dos propiedades definitorias: la “recursividad” y la “composicionalidad”. La primera es la propiedad que se sigue del hecho, matemáticamente analizable, de que en un sistema de reglas ciertos símbolos pueden dominarse a sí mismos, de modo que las reglas que los contienen se pueden aplicar repetidas veces. La composicionalidad es la propiedad por la que es posible descomponer las señales complejas en unidades menores y, en consecuencia, la que permite construir la interpretación de una señal compleja como el resultado de la combinación de las unidades más simples que la

integran. De este modo, el número de mensajes que se pueden transmitir es potencialmente infinito y se ve limitado simplemente por el conjunto de unidades básicas de que se disponga.

Pero el razonamiento anterior acerca de la relación entre comunicación y código establece también que la existencia de un código es una condición necesaria y suficiente para que se produzca la comunicación, y esto ya no es adecuado. Efectivamente, si la comunicación fuera una simple tarea de codificar y decodificar mensajes, el conocimiento del código debería bastar para explicar por completo el funcionamiento de la comunicación, para recuperar siempre toda la información transmitida y para dar cuenta de la interpretación de cualquier intercambio. Sin embargo, hay muchos aspectos, tanto de la manera en que se utiliza la lengua para comunicarse como de las interpretaciones a las que se llegan, que no dependen simplemente del conocimiento del código, sino que requieren que tengamos en cuenta elementos extracodificadores. Por otro lado, si la comunicación consistiera necesariamente en el intercambio de información codificada, no podríamos concebir la existencia de comunicación en ausencia de un código; y esto tampoco es correcto.

Por tanto, compartir un código no basta para poder comunicarse. La pregunta de con quién se comunica el individuo no es, desde luego, una pregunta que esté sin contestar: en el enfoque más común, los protagonistas de la comunicación son el emisor y el destinatario, que se presentan como entidades con la capacidad de manejar correcta y eficientemente un código de señales que ambos comparten. Desde una óptica diferente, puede observarse que, si compartir el uso de un código es el único atributo que se les reconoce, entonces la caracterización es demasiado simplista (Escandell, 2005).

Por un lado, después de las reflexiones hechas hasta ahora, resulta evidente que el manejo de un código común no es la única condición para que haya comunicación y no debe ser, por tanto, el único componente esencial junto a las nociones de emisor y destinatario. No es el conocimiento del código la única de las capacidades que se pone en juego en la comunicación, hace falta complementar estos procesos con otros que añaden datos procedentes del conocimiento del mundo, del entorno, de la situación... Y, finalmente, la identidad de los interlocutores es, en muchos sentidos, un factor esencial,

que determina muchas elecciones comunicativas, y que tampoco queda adecuadamente recogido en la caracterización clásica. La identidad social de los interlocutores constituye una de las bases sobre las que se asienta la adecuación de los enunciados: como ha dejado evidente el análisis transaccional de Berner (2001), no es lo mismo comunicarse con un experto en una materia que con un alumno que acaba de empezar a estudiarla, como es bien sabido, no hablamos igual con un amigo que con un desconocido, con un adulto que con un niño.

Pues bien, si se concibe a los que se comunican como meros agentes codificadores y decodificadores no se da cabida a ninguna de estas vertientes de la comunicación humana. Hay, por tanto, una serie de propiedades de los participantes, de su relación y de su grado de conocimiento que no pueden dejarse de lado.

Se añade ahora un nuevo tema a estas reflexiones: ¿cuándo puede decirse genuinamente que hay comunicación? Podemos entender esta pregunta en dos sentidos diferentes. En uno de ellos, se orienta la pregunta hacia la recepción, de modo que equivale más o menos a cuándo se diría que la comunicación se ha producido con éxito. La respuesta obvia es que ha habido comunicación cuando la persona a la que se dirige el mensaje lo recibe e interpreta correctamente.

En consecuencia, parece acertado no agrupar bajo la misma denominación los procesos en los que se transmiten contenidos intencionalmente (sea por medios físicos, tecnológicos o de otra naturaleza) y aquellos otros en los que los contenidos se obtienen como fruto de la deducción a partir de datos observados más o menos fortuitamente: sólo hay comunicación cuando hay *intención comunicativa*. Es cierto que se puede obtener información de muchas fuentes (de señales producidas intencionalmente y de la observación de las cosas), pero sólo cuando aquella se ofrece de manera voluntaria es legítimo hablar de comunicación. Puede decirse que la toma de contacto es una propiedad característica de la comunicación; pues bien, se podría matizar algo más aquella idea y de incluir la intencionalidad como un nuevo elemento en la caracterización: una información que no se transmite intencionalmente no es una información comunicada (Martí Sánchez, 2000).

La intencionalidad confiere, además, una dimensión añadida de credibilidad a la

información recibida, sería el otro sentido de entender la pregunta anterior. Efectivamente, cuando un emisor comunica intencionalmente unos datos, se hace responsable de la verdad de la información que proporciona: si lo que dice es falso, siempre podrá ser acusado de haber mentado. Los datos que se obtienen a partir de fenómenos no intencionales, en cambio, no tienen más garantía que la propia de la deducción que se ha hecho. Lo importante es que si cualquiera de las deducciones que se han hecho por cuenta propia resulta ser falsa no se puede culpar a nadie de haber proporcionado una información inexacta. Pero tampoco en este caso puede hablarse de comunicación, ya que, aunque la modificación es consciente, su éxito depende precisamente de que esa voluntariedad permanezca oculta.

La intención es fundamental porque establece una diferencia decisiva entre los actos voluntarios y los involuntarios: los actos voluntarios representan formas de comportamiento; los involuntarios son actos reflejos. Si tiene algún interés estudiar la comunicación humana es porque constituye una variedad específica y compleja de comportamiento, y no simplemente un acto reflejo.

La comunicación humana contrasta así, con la comunicación animal en varios sentidos (Escandell, 2005). Es cierto que se habla del lenguaje de las abejas, para referirse a los mecanismos por los que las abejas exploradoras comunican al resto de la colmena la distancia y la dirección en la que se encuentra una nueva fuente de alimento, utilizando para ello una danza especial. De los monos vervet se dice que cuentan con tres llamadas de alerta diferentes, para advertir al grupo de la presencia de diversos tipos de depredadores: una, para los leopardos, que hace que todo el grupo se suba a lo más alto de los árboles; otra, para las águilas, que hace que todos se vayan a las ramas bajas o al suelo; y otra, para las serpientes, que hace que todos salten, golpeen el suelo y agiten los brazos. Ahora bien, incluso en los casos que parecen más complejos, lo que solemos llamar “comunicación animal” no pasa de ser, en realidad, un acto reflejo, en el que un individuo reacciona ante un estímulo o una situación (la visión de un predador, o de una presa; la visión de un competidor, o de una posible pareja reproductora...) de la única manera en que puede hacerlo. Esta reacción consiste en emitir una señal analógica, sin posibilidades de elección o de modificación.

2.2. ¿Qué se comunica?

Puede ahora reflexionarse sobre qué es lo que se comunica. En el enfoque habitual, comunicar se ha identificado muchas veces con transmitir información, de modo que lo que se comunica deberían ser datos nuevos. Es fácil mostrar, sin embargo, que la novedad de la información que se transmite no es un criterio fiable para definir la comunicación. Piénsese, por ejemplo, en la siguiente situación. Entra usted en su casa y alguien que vive con usted exclama: ¿De modo que te has comprado un coche? Resulta obvio que la frase anterior es una muestra de comunicación; y resulta, asimismo, igualmente obvio que, dada la situación, tal frase no transmite ninguna información nueva, ningún contenido desconocido para quien la recibe. Por supuesto, el que la emite tampoco lo hace para informarle a usted de su propia llegada -algo que usted, desde luego, sabe perfectamente-; y, sin embargo, esto es lo que se codifica en el mensaje. Si la transmisión de información nueva fuera efectivamente la única finalidad de la comunicación, el enunciado anterior resultaría totalmente superfluo. Todo el mundo sabe, en cambio, que no lo es. Todos entienden espontáneamente que la frase anterior es un saludo, que comunica la sorpresa (con matices que pueden ir desde la alegría al desencanto) ante la llegada de su interlocutor.

Esto indica, pues, que la transmisión de información nueva es sólo una más de las finalidades de la comunicación humana, pero no la única y, seguramente, tampoco la más importante. Además de la transmisión de información nueva y objetiva, la comunicación nos permite influir en los demás, manifestar pensamientos, sentimientos, emociones, y realizar actividades específicas, como saludar, pedir, agradecer, sugerir, insultar... Un modelo adecuado de la comunicación debe dar cabida, por tanto, a todos estos diferentes objetivos comunicativos.

La cuestión que se plantea a continuación es para qué se establece la comunicación. Esta pregunta, en cambio, introduce un elemento nuevo, que no suele aparecer contemplado en las versiones clásicas del esquema: el propósito (objetivo) de la comunicación. Si la comunicación es un tipo de actividad voluntaria, parece sensato indagar cuáles son los motivos por los que el emisor decide embarcarse en dicha actividad.

El emisor, al producir su señal, quiere conseguir un determinado objetivo. En función de lo dicho en el epígrafe anterior, puede concluirse que el objetivo del emisor es originar en la mente del otro un determinado conjunto de representaciones. La finalidad puede concebirse como la relación dinámica entre el emisor y el aspecto de su entorno sobre el que éste quiere actuar, bien para introducir cambios bien para evitar que éstos se produzcan. Los cambios pueden afectar a la situación externa, al destinatario, o a ambos. Así, un mismo acto comunicativo puede utilizarse con finalidades distintas. Si alguien dice ¡Píntalo de verde!, esto puede contar como una sugerencia, un consejo, una orden, un reto, una amenaza... La diferencia entre estas diferentes posibilidades radica, en gran medida, en cuál sea el propósito que persigue el emisor con su enunciado, plasmado en el tono del mensaje y contexto comunicativo.

La finalidad es importante porque funciona como un principio regulador de la conducta, que guía al emisor a usar los medios que considera más adecuados para alcanzar sus fines. Y el propósito, además de ser decisivo en la producción de la señal, lo es también en la interpretación: en efecto, interpretar adecuadamente una señal pasa necesariamente por ser capaz de reconocer la intención comunicativa con que se emitió.

Otro de los elementos que se ha considerado al definir la comunicación es en qué situación se establece la comunicación, es a lo que suele dársele el nombre de **contexto**. Inicialmente previsto para designar el entorno físico, el concepto de contexto se fue ampliando, paulatinamente para dar cabida también a todos aquellos aspectos del entorno social o cultural que, de un modo real o metafórico, rodean el acto comunicativo (Serrano, 2004).

La situación es, efectivamente, uno de los elementos más importantes y, a la vez, más difíciles de caracterizar, cuando se quiere trascender la mera intuición. Los datos que se han ido recogiendo a lo largo de las secciones anteriores ponen de relieve que su papel es central en muchos aspectos. De hecho, una parte importantísima de lo que se entiende en la comunicación depende del aporte contextual. La situación es responsable de que se pueda ser capaz de identificar los objetos o los estados de cosas a los que se refieren lo que se comunica; que se elija entre las diversas interpretaciones posibles; que se complete lo que se codifica por unos medios con otras informaciones externas; que,

cuando el medio lo permita, se decida cuáles son las intenciones comunicativas del interlocutor... Fuera de contexto, una expresión tiene significado, pero este significado puede verse sustancialmente modificado cuando la expresión se inserta en una situación determinada. Por ejemplo, muchos personajes públicos se quejan a veces de que sus declaraciones han sido sacadas de contexto cuando son reproducidas y reciben por ello una interpretación que traiciona la intención con que fueron pronunciadas.

2.3. El nuevo enfoque comunicativo y sus consecuencias

Hasta ahora se han repasado algunas preguntas básicas sobre la comunicación. Al hacerlo, se ha visto que el esquema clásico resulta excesivamente rígido, por lo que no permite dar cuenta de muchos aspectos centrales. Se necesita reemplazarlo por una nueva versión que favorezca un enfoque más dinámico y que dé cabida a otros elementos y procesos que, pese a ser decisivos, resultan excluidos en la concepción anterior. Lo cual nos lleva a tener en cuenta una serie de claves, a saber (Escandell, 2005):

- La comunicación humana no se produce simplemente por codificación y descodificación de mensajes.
- Comunicarse supone originar un conjunto de representaciones en la mente de otro individuo.
- La comunicación humana es una actividad intencional: desde la perspectiva del emisor, si no hay intención comunicativa, no hay comunicación; y desde la perspectiva del destinatario, la interpretación requiere el reconocimiento de la intención del emisor.

A pesar de las diferencias entre un acto comunicativo y otro, en todos se pueden observar y aislar tres elementos básicos, que son identificables de manera objetiva: emisor, destinatario, señal, código y medio o canal de transmisión. Para concretar estos conceptos, imaginemos la siguiente situación: dos amigos, Luis y Ana, coinciden en la biblioteca. Ella le pregunta a él: "¿qué estás estudiando?". Como respuesta, puede recibir diferentes tipos de señales. Por ejemplo, Luis puede responder diciendo "Geometría". En este caso, habrá utilizado una forma verbal. Podría también señalar hacia la palabra Geometría que figura como encabezamiento en sus apuntes; en este

caso, habría una combinación de señales indiciales (el gesto) y simbólicas (la palabra Geometría escrita en el cuaderno). Luis podría, asimismo, mostrarle a Ana el libro de texto de Geometría que ambos usan y conocen, aunque en él no pudiera leerse la palabra Geometría (por ejemplo, porque el libro está abierto, o está al revés, o está parcialmente cubierto por el cuaderno...). O podría, finalmente, imitar la voz o los gestos de su profesor de Geometría, con objeto de que Ana reconociera a la persona y dedujera de qué materia se trata... En todos estos casos, existe comunicación, porque se ha producido intencionalmente una señal: en algunos, el contenido de lo que se quiere comunicar está codificado en una forma verbal; en otros, debe inferirse a partir de un código que podríamos denominar corporal.

A continuación se describir los elementos básicos que conforman el acto comunicativo:

a) El emisor. El emisor es la entidad (individuo o grupo) que produce una señal con intención de comunicarse. Se es emisor sólo en tanto en cuanto se está produciendo la señal. En principio, no es necesario mencionar como requisito indispensable del emisor el que éste posea el conocimiento de un código estricto. Por otro lado, el emisor se comunica, además, como resultado de un comportamiento voluntario; este comportamiento, a su vez, está inducido por un objetivo concreto, que puede concebirse en términos generales como un deseo de originar un determinado conjunto de representaciones en la mente del destinatario, a partir de las cuales se intenta producir ciertos cambios en el entorno. Tanto el objetivo como la situación y el destinatario imponen restricciones sobre la forma y el contenido de su actividad comunicativa. Frente a la concepción habitual, rígida y mecánica, esta caracterización enfatiza, por tanto, la naturaleza dinámica y social de quienes intervienen en el proceso comunicativo.

En la comunicación interpersonal, el emisor y el receptor están generalmente bastante próximos en cuanto a su importancia comunicativa, su comunicación es directa, pero el emisor puede usar un sustrato técnico. Por emisor también se entiende a un medio de difusión de masas -ya se trate de un periódico diario o de una estación de televisión, etc-. Las técnicas de digitalización también plantean retos nuevos al permitir nuevas formas de comunicación, cómo se verá más adelante.

b) El receptor. Es la entidad (individuo o grupo) con el que el emisor quiere comunicarse por medio de la señal. Quedan excluidos de la condición de destinatario los receptores ocasionales que captan por casualidad una señal que no va dirigida a ellos. En consecuencia, la denominación de “destinatario” es preferible a la más clásica de “receptor”. En las interacciones dialogales, emisor y destinatario van intercambiando sus papeles, por lo que son de aplicación las consideraciones hechas con respecto al emisor.

c) La señal o mensaje. El mensaje, soporte físico o psicofísico de la transmisión, se presenta, pues, como una secuencia de elementos tomados de un repertorio de signos por el emisor, quien los reúne conforme a ciertas leyes inherentes al mensaje que debe transmitir al receptor. La comunicación sólo tiene lugar cuando estos elementos son comunes a la pareja emisor-receptor. El receptor recibe el conjunto de signos que constituyen el mensaje y los identifica con los signos almacenados en su propio repertorio. Como se ha indicado para que estos signos se puedan calificar de mensajes para la comunicación, es necesario que exista intencionalidad, que no sea el azar quien domine esta relación.

d) El código. En un sistema de comunicación, es todo el conjunto de conocimientos que poseen en común el emisor y el receptor antes de iniciar la comunicación. Generalmente se suele tomar la palabra “código” en un sentido más restringido, definiéndola como el conjunto de conocimientos que poseen emisor y receptor acerca del mensaje, aparte de la simple enunciación de los signos del repertorio. Los códigos secretos, por ejemplo, sólo son conocidos por el emisor, el receptor y un reducido número de personas. El código es más bien un repertorio, del que el código morse constituye un ejemplo, o bien el modo de hacer uso de él, como puede ser el caso de la sintaxis del lenguaje o el código binario utilizado en las comunicaciones digitales. Leibniz (1646-1716) demostró en un análisis célebre que todo tipo de mensaje, cualquiera que sea la extensión, podía siempre reducirse de algún modo a una serie de preguntas con respuesta “sí” o “no”, que se pueden expresar en una serie de 0 a 1, por tanto el sistema binario propio de la era de la información a través de la telemática posee una lógica aplicable a todos los mensajes imaginables.

Se llama codificación el conjunto de operaciones realizadas por un operador o un grupo para enunciar una serie de reglas de ensamblaje de signos elementales o para crear esos signos.

Los procesos de codificación y decodificación han sido ampliamente estudiados y suelen considerarse como la base de la comunicación humana. Estos procesos están basados, como se sabe, en la existencia de una asociación convencional entre señales y mensajes. El proceso de codificación es aquel que permite pasar del contenido que se pretende comunicar a la señal que lo transmite en virtud de la existencia de una convención previa que los liga. El proceso de decodificación es el inverso: permite, a partir de la señal, recuperar el mensaje que el código le asocia. El carácter convencional y arbitrario de los signos lingüísticos explica que el conocimiento compartido del código sea un requisito imprescindible para su utilización.

Estas reflexiones ponen de relieve que no es posible explicar toda la complejidad de la comunicación humana sólo sobre la existencia de un código compartido y de un único conjunto de procesos de codificación y decodificación.

e) El canal o medio a través del que se produce el mensaje. Puede hablarse de canal como el conjunto de eslabones que constituyen el sistema material de paso entre el mensaje emitido y la sensación resultante para el receptor humano. Existirán, por un lado, los niveles fisiológicos sensoriales (contacto táctil, audición, visión, equilibrio, etc) y, por otro, los canales propiamente técnicos, cuya misión es enviar el mensaje a través del tiempo y el espacio, por medio de aparatos más o menos complejos que se basan, en general, en la utilización de transductores del tipo telemático, tecnologías para los medios de comunicación de masas o individuales, como el teléfono con imagen.

Los canales fisiológicos, que exigen los receptores sensoriales, determinan totalmente nuestro conocimiento inmediato del mundo, se comportan como un lazo tendido entre nosotros y el mundo. Observaremos que, cualquiera que sea la naturaleza física del mensaje sensorial, todos los órganos receptores (visión, audición, tacto, vibraciones, etc.) obedecen siempre a dos leyes fundamentales que constituyen las características universales del transductor humano (Austin, 1962):

1. La variación de sensación sólo se produce en el caso de que la excitación misma varíe suficientemente: a una variación demasiado pequeña no corresponde ningún cambio en la sensación. Es el concepto de umbral diferencial, de una granulación del universo por nuestra incertidumbre. Luego, la sensación va creciendo con la excitación. Por último, cuando la causa excitadora se hace demasiado grande, su efecto, la sensación, no aumenta más: es lo que se llama saturación.
2. La curva que expresa la relación entre sensación y excitación es normalmente, dentro de un margen muy amplio, lo que se llama ley de Fechner: la sensación varía como el logaritmo de la excitación. Es ésta una de las leyes más generales de las relaciones entre el hombre y su medio ambiente. Se trata de propiedades que se hallan en todos los dominios de nuestros contactos con el mundo; sobre ellas se basa necesariamente cualquier simulación de los procesos perceptivos, tal como la realizan la cibernética y la biónica.

Puede distinguirse entre canales fisiológicos y canales técnicos. Dentro de los primeros, decir que lo que diferencia realmente la visión y la audición es su capacidad de situarse en el espacio. En una primera aproximación, y pese a los esfuerzos de los sistemas de alta fidelidad digitales, el sonido se localiza mal en el espacio: el origen exacto del fenómeno sonoro, tal como se localiza por pequeñas diferencias entre los dos oídos, es siempre un elemento secundario superpuesto, perfectivo, del conocimiento sonoro del mundo ambiente. Las verdaderas dimensiones del sonido son el tiempo, la amplitud y el timbre o color espectral que le da su riqueza.

Para la visión, en cambio, es el espacio el elemento fundamental. El color, que correspondería a lo que sería el timbre en el universo sonoro, tiene poca importancia. Ciertamente que la imagen de un monitor en color es mejor que en blanco y negro; pero lo que verdaderamente cuenta es el contorno, el ángulo, la profundidad, la posición de nuestro rayo visual en un espacio exploratorio alrededor de nuestro eje óptico.

Los canales técnicos tienden esencialmente a ser una prolongación de los canales fisiológicos del hombre integrados en el entorno social y cultural: son los soportes de

los mensajes exteriores destinados a ser percibidos por el hombre, en su totalidad o fragmentariamente.

Se han visto hasta aquí lo que la ciencia comunicativa clásica ha considerado, los elementos básicos y siempre presentes en cualquier tipo de comunicación. Pero el hecho comunicativo es más complejo y presenta otros factores que determinan la interpretación que hace el receptor del mensaje. Entre ellos destacaríamos (Escandell, 2005).

- la realidad material.
- la situación.
- el conocimiento del mundo y del interlocutor.
- las metas comunicativas...

Cuando se consideran con más detalle, son aspectos que enseguida llaman la atención: se caracterizan por ser elementos de naturaleza muy diversa. Efectivamente, hay individuos, conjuntos de objetos, relaciones, objetivos... El problema que se debe resolver ahora es el de cómo integrar (entre sí y con los enunciados comunicativos) elementos tan dispares. La solución se halla en el concepto de *representación interna* (Sperber y Wilson, 1994 en Escandell 2005).

El considerar que lo determinante son las representaciones internas que cada uno hace de los diferentes elementos de la situación comunicativa (y no los elementos mismos) permite resolver el problema de la heterogeneidad de los factores que intervienen en la comunicación sin necesidad de ningún tipo de estipulación adicional: todos ellos intervienen bajo la forma de representaciones internas; varía su contenido, pero no su formato. Así, lo que determina nuestra actividad no es tanto la situación tal y como es, o la relación con el interlocutor definida de una manera objetiva, sino más bien la situación tal y como se percibe, o la relación tal y como se representa. Esto ofrece una explicación natural a la subjetividad de nuestras acciones y de los comportamientos humanos: se reacciona ante las cosas en función de cómo se las percibe y son representadas. Esto explica también una buena parte de los malentendidos que se producen: un error en la conceptualización de uno de los elementos basta para desencadenar fallos en la comprensión.

Por supuesto, nuestros sistemas cognitivos están diseñados para conseguir que nuestras representaciones internas resulten lo más ajustadas a la realidad que sea posible, pero esto no impide que a veces se produzcan malas conceptualizaciones. Un caso prototípico de mala conceptualización es aquel en que se confunde a una persona con otra: toda esta actividad comunicativa estará orientada a la persona con la que se cree hablar, y no a la persona con la que se está hablando realmente. Tan pronto como se advierte el error, el conjunto de representaciones internas equivocado se ve inmediatamente sustituido por aquel que se considera correcto.

Pueden concebirse las representaciones internas como conjuntos de proposiciones que detallan el modo en que el individuo conceptualiza el mundo circundante, los otros individuos y la relación que se tiene con ellos, y sus propias intenciones, deseos y creencias... Pero hay que tener en cuenta que las representaciones internas no forman un conjunto estático y prefijado de antemano, sino que van variando constantemente: se ven ampliadas, reforzadas, debilitadas o sustituidas por otras. De esta manera se pueden explicar los cambios que se van produciendo en paralelo al avance del discurso mismo.

La visión de la actividad comunicativa que se desprende de las reflexiones anteriores puede resumirse como sigue (Escandell, 2005). El emisor tiene una intención comunicativa, que se plasma en el conjunto de representaciones que quiere transmitir. Teniendo en cuenta el resto de representaciones que le resultan accesibles (en particular, las referidas al destinatario, a la situación comunicativa, al medio, al conocimiento del código y a otros conocimientos relacionados a éste), selecciona el tipo de señal que, dadas las circunstancias concretas de su intercambio, le parece más adecuada para lograr sus objetivos. El receptor o destinatario, a su vez, somete la señal recibida a un doble procesamiento, inferencial y de descodificación, por el que combina la información obtenida a través de la descodificación comunicativa con otras representaciones accesibles (entre ellas, las referidas al emisor, a la situación y el medio, etc.), y forma en su mente un nuevo conjunto de representaciones, semejante (pero no necesariamente idéntico) al que quiso transmitirle el emisor.

Es preciso subrayar que todos estos procesos son voluntarios, pero no requieren de un control consciente por parte de los individuos que los llevan a cabo (aunque en algunas circunstancias sí que puede haber ese control). El éxito de la comunicación está fundado en dos hechos, que se sitúan en la base de las regularidades comunicativas:

- Que muchas de las representaciones de fondo son compartidas por emisor y destinatario (desde el conocimiento del código a las representaciones sobre la situación).
- Que los procesos ligados al manejo tanto de símbolos (codificación/descodificación) como de indicios (ostensión/inferencia) funcionan de manera semejante en todos los individuos.

A partir de este modelo, puede proponerse una definición algo más compleja -y también más ajustada- de la comunicación. Comunicarse es tomar parte en una forma de comportamiento determinado por pautas estables, por el que uno (o varios) individuo(s) trata(n) de originar determinadas representaciones en la mente de otro(s). Cuando se caracteriza la comunicación como una forma de comportamiento, está reconociéndose su carácter intencional (no automático ni reflejo). Cuando se dice que es una actividad gobernada por pautas estables, se pone el énfasis en las regularidades (y no en lo individual); son precisamente las regularidades las que explican que se hable de adecuación comunicativa. Comunicar no es una actividad mecánica de duplicación de contenidos, la comunicación humana explota siempre la capacidad de relacionar unos fenómenos con otros y establecer relaciones entre ellos.

3. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Anteriormente se ha contemplado cómo los canales técnicos se entienden desde un punto de vista cognitivo, como una prolongación de los canales fisiológicos humanos, audición y visión, pero adecuados al desarrollo social y cultural del ámbito en el que desarrollamos la vida. Pero también puede decirse que la comunicación en la sociedad actual adquiere a través de las nuevas tecnologías un marco nuevo que impele hacia la transformación social, para algunos *revolución tecnológica* (Contreras, 1996) y

para otros es un fenómeno que se denomina *sociedad de la información* (Bell, 2001, Aguaded, 2002). Sin embargo, en esta misma sociedad, los ciudadanos reflexionan escasamente sobre los impactos que la tecnología está provocando en las formas de comunicarse y en los estilos de vida, en las costumbres y formas de pensar, en la estructuración del tiempo que se dedica al ocio y al trabajo. Esta nula o escasa conciencia, sin duda, tiene la consecuencia de que el receptor de mensajes sea incapaz de afrontar la "lectura" que los nuevos medios tecnológicos plantean actualmente.

Hay que prepararse para entender, comprender y acercarnos crítica y creativamente a los mensajes de los medios, pero no se ha aprendido a consumirlos inteligentemente, esto es, a descodificar sus códigos, a reflexionar sobre sus impactos, a conocer lo positivo y negativo que aportan a diario en nuestras vidas. Cada vez es más evidente que el mero consumo de los medios y tecnologías conlleva más a la hipnosis que a la comunicación y al aprendizaje. Por ello, se hace cada vez más necesaria una educación para la comunicación tecnológica que fomente el sentido crítico de la ciudadanía, a partir del análisis de los valores que el mensaje de los medios transmite, un aprendizaje que permita ser receptores más activos (Rodríguez, 2006).

Entender los medios de comunicación de masas no pasa por ser un intento de prescindir de ellos, primero desde luego porque la propia dinámica social va en contra de tal procedimiento, pero es que además esta nueva y ya no tan nueva en alguna de sus formas de comunicarse posee el germen de grandes virtudes, si se comprende adecuadamente el código utilizado y el individuo se prepara adecuadamente para huir de estereotipos. A veces, éstos atenúan la comunicación hasta hacerla desaparecer como tal y convertirse en una hipnosis colectiva que hace una especie de mercantilismo con nuestros instintos más primarios y su desconocimiento obvia, en muchos casos, el filtro de la cognición, lo que está en contra del principio de la comunicación auténtica que se basa en el acto voluntario y en la plena capacidad de interactuar, impidiendo ejercer el acto más importante de la comunicación, crecer como personas.

Por tanto, para una comunicación efectiva basada en las nuevas tecnologías, es necesario alertar sobre la necesidad de fomentar el sentido crítico, que se ha de traducir en una preocupación constante de las familias, los educadores, los poderes públicos y los colectivos cívicos para mejorar en beneficio de todos los ciudadanos. De una manera

especial en las nuevas generaciones: el conocimiento de los lenguajes que se han denominado virtuales, tanto en sus canales audiovisuales como en los valores que transmiten, de forma que se favorezca la comunicación auténtica y permita un feedback real.

Referirse a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es expresar fascinación por sus alcances y potencialidades, y comunicarse con ellas en múltiples momentos y espacios de nuestra actividad cotidiana se ha convertido, prácticamente, sin percatarse de ello, en una constante para la gran mayoría de las personas en las sociedades más diversas, en muchos sectores sociales de todo el mundo. Sobre todo durante los últimos años, pareciera que su influencia se deja sentir a cada paso en forma casi mágica. Los estudios son especialmente relevantes en un período de transición, cuando se producen profundos cambios económicos y tecnológicos en el ámbito mundial, con consecuencias sociales, políticas y laborales de largo alcance.

Como se detallará en el próximo capítulo, las nuevas tecnologías están alterando y pueden alterar aún más las relaciones comunicativas entre gobiernos y ciudadanos y entre empleadores y empleados. La nueva sociedad de la información, la tercera revolución tecnológica significa un cambio de paradigma. La información telemática es una comunicación técnica para colectivos a nivel mundial, ése es el rasgo esencial y materia prima básica. Su importancia reside en su capacidad para colocar en red conocimientos e innovaciones tecnológicas, facilitar su interconexión y reforzamiento mutuo, y transformarlos en procesos de información que multiplican el impacto específico de cada tecnología.

Las sociedades en la actualidad se caracterizan por poseer flujos diversos y abundantes de información y comunicación (Goulart, 2004). Un escenario poblado de imágenes, iconos, figuras que provienen de diversas latitudes y que obligan a una reinterpretación de diálogos, de percepciones, de sí mismo, de conocimientos, y que señalan que ya no alcanzan los conocimientos que poseíamos de antaño acerca de la **comunidad** y del entorno inmediato. En un siglo, se ha pasado del aparato radiofónico que permitió escuchar voces de entornos alejados, a la cinematografía en blanco y negro, al color, a los efectos especiales y a los personajes creados por computadoras; de las quasi primeras imágenes de la TV que mostraron el alunizaje del hombre a la

instantaneidad de las noticias e imágenes de los acontecimientos mundiales. Las diferencias de percepción, recepción y procesamiento de los mensajes repercuten entre diversos grupos de personas de distintas edades. La dinámica entre las personas y las instituciones o la interacción entre los seres humanos y sus obras ha dado consecuencias de diferentes magnitudes. En términos pedagógicos o mejor borgeanos se puede decir que la circularidad es el acercamiento a lo infinito. Un proceso puede ser causa o consecuencia según el momento que hagamos para conceptualizarlo y sintetizarlo.

Pero hay una diferencia entre los medios de comunicación del tipo radio o televisión y la comunicación de los nuevos instrumentos a través de Internet, los cuales permiten que sus usuarios sean no sólo consumidores sino también productores de sus propios mensajes. El término comunicación sigue manteniendo los mismos elementos constitutivos que le son propios (emisor, código, canal, mensaje, receptor), pero la repercusión social que adquieren las nuevas formas de comunicación técnica provocan este claro cambio de orientación que se tilda de revolución tecnológica (Contreras, 1996).

Los seres humanos han sido siempre artífices de las comunicaciones, o agentes **activos** a través del lenguaje; desde la tradición oral a Internet se ha tratado de explicar, de comprender cómo las personas se comunican, transmiten conocimientos, cómo cambia su entorno y cómo se cambian a sí mismos. Mediante el lenguaje registran sus pensamientos, recuerdan el pasado, asimilan, forman y nominan situaciones de las sociedades y proclaman deberes y derechos. A lo largo del siglo XIX confluyen dos fenómenos que colocan a lo que hoy denominamos *sociedad de la información* en amplitud: la extensión de la escuela pública y la propagación de la prensa escrita en su doble función de transmitir información y formar opinión pública, a la vez que se extendió el campo ideológico y político mediante la democracia. Estas situaciones están cambiadas por lo que se considera la entrada en escena del “hombre electrónico” o la comunicación electrónica basada en la digitalización. Hoy el caudal de la información de esta nueva forma de comunicación se materializa mediante Internet o Red de Redes.

La Sociedad de la Información ofrece abundancia de contenidos justamente por la propagación de Internet, posibilidades de comunicación y de intercambio entre personas de todo el mundo. Se vive una época –de gran velocidad y de la intensidad de los cambios- donde la información y la comunicación se han constituido en los bienes

más preciados. Esta nueva realidad se puede definir como "sociedad de la información o era de la comunicación de masas".

El eje articulador de los cambios (Martínez, 2004) que se producen en la comunicación de masas es “el proceso de globalización o mundialización”, que viene determinado por lo que podría denominarse el empequeñecimiento del mundo, dado por la erosión de las fronteras y la reconfiguración de los ejes de decisión. De ahí que en la bibliografía sobre comunicación, Internet y nuevas tecnologías se menciona el término divulgado a través de McLuhan de la “aldea global”, refiriéndose a los asuntos que tenían alcance local y se tornarían globales (citado en Chomsky, 1997).

En la base del desarrollo global se encuentra la “convergencia” de la microelectrónica, las computadoras y las telecomunicaciones. Esta convergencia se refiere a la sustitución de los canales que venían operando de manera diferenciada: la telefonía, el fax, la televisión, los reproductores musicales por la transmisión de la información digital vía interfaces (switches), un sistema de traducción para que puedan comunicarse computadoras configuradas de manera diferente. El exponente paradigmático de estas tecnologías es Internet o la red de redes de computadoras conectadas entre sí a través del mundo, que ofrece servicios de comunicación: el correo electrónico, las teleconferencias, los bancos de datos, los boletines electrónicos y especialmente –por la multiplicación actual- de la posibilidad de ofrecer información al conjunto de la red, o las páginas WEB. Internet se convirtió en un sistema descentralizado, horizontal, que puede movilizar cualquier cantidad de información, de manera bi o multidireccional y con un gran potencial para la interactividad, de ahí que se la presente como una telaraña.

La Sociedad de la Información es entonces un fenómeno originado por medio de las nuevas tecnologías, de principios, organizaciones, instituciones que permiten hablar de un “nuevo modo de producción” (Castells, 2002). A la vez que esa sociedad es portadora de nuevos riesgos y oportunidades para el desarrollo humano. Sintetizando las aportaciones de diversos autores (Castell, 2002, Pineda, 2004) podría caracterizarse la sociedad de la información como:

- 1) Un fenómeno exuberante por la gran cantidad de datos.

- 2) Con la omnipresencia, porque existe un nuevo escenario que obliga a cambiar constantemente contenidos, tanto en lo ideológico, en lo político, en lo cultural como en las vidas privadas.
- 3) Por la irradiación, ya que las barreras geográficas se han difuminado y las distancias físicas se tornan relativas en comparación con un pasado reciente.
- 4) Por la multilateralidad/centralidad, porque hay mensajes de procedencias diversas pero prevalecen los contenidos diseñados en la metrópolis culturales.
- 5) Por la interactividad/unilateralidad, ya que todos pueden ser autores de sus propios mensajes y responder a los contenidos que otros ofrecen.
- 6) Por la desigualdad, ya que la concentración de Internet y la difusión de la sociedad de la información y el conocimiento sigue siendo un privilegio de los países centrales.
- 7) Por la heterogeneidad, ya que en la red existe de todo y no solo contenidos científicos, por el contrario suelen abundar los banales.
- 8) Por la desorientación, ante el cúmulo de información, los usuarios necesitan formación, capacitación, una nueva alfabetización (Sánchez1998), para detectar los contenidos del conocimiento.
- 9) De esta forma la red ha generado masas pasivas más que activas, en tanto consumidores más que emanadores de contenidos (Trejo Delarbre 2006).
- 10) Aún no se ha producido “la democratización de Internet”.

La gran cantidad de transformaciones recientes, -en la última década- permitió por medio de varios procesos simultáneos e independientes una reducción de los costos para la transmisión y del equipo computacional, o la sustitución de tecnologías analógicas por las digitales que dieron lugar al desarrollo e innovación de la industria de las comunicaciones, de la información, de la radio, de la teledifusión en un todo integrado: información, comunicación y entretenimiento por el que se combina el procesamiento de imágenes, sonido, textos y datos en transmisiones simultáneas a cualquier punto del planeta. Al alcance global de este proceso que incide sobre la organización económica e industrial, sobre la vida cultural, del consumo y de diferentes servicios, entre ellos la salud y la educación, se lo denomina extensión de la sociedad del conocimiento. El conocimiento a través de la comunicación mediática es un valor o un factor clave en las relaciones socioeconómicas que se establecen entre sociedades, organizaciones y países.

La nueva sociedad es una sociedad de individuos en la que se están disolviendo las instituciones sociales tradicionales, en las que se generan diferentes formas de relaciones sociales; una sociedad que en el siglo XXI deberá sostenerse mediante redes. Queda por ver cómo esta nueva forma de comunicación que provoca transformaciones sociales asume valores nuevos donde queden incluidas la ética, la solidaridad o el humanismo. La comunicación a través de la tecnología se propone mejorar u optimizar el control del mundo real, para que responda de manera rápida y predecible a la voluntad o al capricho de la sociedad, aunque no siempre sea en su beneficio.

La tecnología se ha convertido en la nueva religión de la sociedad en continuo cambio, donde los valores se relativizan hasta dejar un sentimiento de orfandad en el ser humano (Aronowitz, Martinsons y Menser, 1998). En la sociedad contemporánea la comunicación tecnológica ha estado a la vanguardia en muchos campos que posteriormente adquirieron una sólida base científica. Se dice que los efectos de la tecnología constituyen un “impacto”. La tecnología condiciona a la sociedad en sus efectos ramificadores sobre las prácticas sociales de la humanidad, así como sobre las nuevas cualidades del conocimiento humano.

Los beneficios que trae consigo la comunicación tecnológica moderna, si es tratada como una forma de comunicación integral, son muy numerosos y ampliamente conocidos. Una mayor productividad proporciona a la sociedad unos excedentes que permiten disponer de más tiempo libre, dispensar la educación y, de hecho, proseguir la propia labor científica. Todos nosotros necesitamos alimentos, vivienda, ropa, etc. Pero la nueva comunicación tecnológica si bien proporciona beneficios, también plantea problemas, si consideramos la situación actual de los países desarrollados, la brecha que abre entre países y entre colectivos de una misma nación, los desechos ambientales que produce la tecnología han creado nuevas formas de enfermedades del hombre moderno y fomentado otras ya existentes.

CAPÍTULO 2

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

CAPÍTULO 2

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

1. HACIA UNA COMUNICACIÓN EFICAZ: FACTORES Y PROBLEMAS

1.1. Bases para una comunicación eficiente

En el desarrollo de muchas profesiones la habilidad en la expresión oral es muy necesaria. Puede observarse, si no, el caso de cargos públicos o directivos de grandes empresas. La profesión docente debe considerarse de manera similar. Sin duda, los consejos que son útiles para cualquier persona que debe pronunciar discursos ante un grupo lo son también para cualquier profesor o profesora (Ballenato, 2006).

El docente tiene por delante una gran responsabilidad: gestionar la clase como espacio de comunicación y de relación con unos objetivos pedagógicos definidos. De sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea, que trata no solo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá y otros, 2007). 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).

No parece posible que se pueda dar por supuesta una buena expresión oral en la profesión docente. Por otro lado, el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa son imprescindibles para el buen desarrollo de la actividad profesional.

Es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000), bien por desconocimiento de las claves de la comunicación eficaz o bien por otras causas asociadas a su propia personalidad o la

manera de acometer el fenómeno de la comunicación. Sin embargo, a pesar de estas carencias, la mayoría de los docentes no reciben formación específica en comunicación oral y sólo recientemente han aparecido propuestas de este tipo en los planes de formación permanente del profesorado. Y de las propuestas que han aparecido en los planes de formación en nuestro país, se debe ser conscientes de que no existe un tratamiento unitario y sistemático de las cuestiones relacionadas con la comunicación como puede ser el caso de otros países, en alguno de los cuales es necesario, incluso, acreditar ciertas competencias comunicativas y de dirección de grupos como requisito imprescindible para seguir los cursos de profesorado.

Puede decirse, sin ánimo de exagerar, que en nuestro país los aspirantes a profesores concluyen sus estudios sin haberse ejercitado sistemáticamente en la práctica de la comunicación en sus distintas modalidades, a pesar de que desde diversas posiciones teóricas se insiste en la necesidad de un modelo de profesor comunicador. A lo que se asiste, sin embargo, es a profesionales de la “incomunicación”, cuando no de la “anticomunicación”.

Se sabe que, básicamente, existe comunicación cuando hay un paso de información desde un emisor a un receptor y ambos comparten el significado de un mensaje, idea o actitud. Para que esta comunicación sea eficaz deben cumplimentarse unos pasos esenciales, estos pasos tienen su origen en las teorías comunicativas lineales, se pueden enumerar de la siguiente manera (Fernández Collado, 2001):

- Que los comunicantes tengan deseo de comunicarse
- Se use un mismo código de signos o símbolos
- Uso de un canal adecuado
- El significado de éstos sea entendible por ambas partes
- Un contexto que permita el entendimiento

Partiendo de ahí, puede definirse la comunicación educativa como el intercambio de mensajes formativos o instructivos que influyen tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo personal del alumno. Gordon (1988) sostiene que los

alumnos sólo aprenden cuando la relación con los profesores es positiva. De sus análisis podríamos extraer ideas significativas:

- Los profesores modifican sus criterios a la hora de juzgar una misma situación, bien por cambios en sí mismos (que se derivan de su estado de ánimo), por cambios en el alumno o por cambios en la propia situación.
- Los profesores aceptan más a unos alumnos que a otros.
- En ocasiones, los profesores aparentan desaprobación lo que en el fondo aprueban.
- Los profesores confunden a menudo los problemas que afectan a los alumnos con los que les afectan a ellos.

En relación con lo anterior, un efecto ha sido estudiado e identificado como “efecto Rosenthal” (recogido en Camacho y Sáenz, 2000). Viene a decir que si un profesor está convencido de que un alumno es aplicado, es aplicado. La explicación es sencilla, ya que el profesor le proporciona, consciente o inconscientemente, situaciones más ricas de aprendizaje, le sonrío más, le presta más atención, le hace aplicado en suma, es decir, aumenta la comunicación afectiva. Lo malo de este efecto es si el juicio sobre el alumno es negativo.

Hay que evitar caer en el error de apoyarse en “profecías” sobre los alumnos, ni catalogarlos de listos o torpes, porque seguramente estaremos cometiendo un error. En todo caso, mejor es esperar siempre lo mejor de cada alumno. El maestro del inventor Thomas Edison persuadió a sus padres para que lo sacaran de la escuela porque no merecía la pena que siguiera estudiando (Parker, 1993): sirva esto de ejemplo extremo de lo que puede ocurrir al hacer juicios a priori de los alumnos.

Hay que tener en cuenta que es un error pensar que las capacidades necesarias para hablar ante un grupo son virtudes innatas o una característica inherente en algunas personas privilegiadas. Se debe partir de la base de que cualquier persona, sin una discapacidad específica, tiene habilidades para hablar en público y esas capacidades pueden desarrollarse con conocimientos, técnicas, recursos y práctica (Nuñez, 2004).

La competencia comunicativa necesaria para expresarse oralmente con eficacia ante un grupo es la suma de diferentes habilidades que incluyen, entre otras estrategias, las siguientes:

- Analizar el contexto de comunicación para adecuar el discurso a cada situación.
- Controlar la expresión corporal, no verbal.
- Utilizar recursos para captar y mantener la atención del grupo.
- Estructurar el mensaje.
- Usar un modelo de lengua correcto y apropiado.

Muchas profesiones requieren una buena comunicación oral, pero en el caso de los docentes es claro que la acción de desarrollar un buen discurso oral para transmitir contenidos y relacionarse con los alumnos con el fin de favorecer y evaluar sus aprendizajes puede considerarse una síntesis de su principal tarea profesional.

Sin lugar a dudas, hay una serie de requisitos para una buena comunicación educativa: es lo que hoy se denomina *inteligencia comunicativa*. Las habilidades comunicativas tienen un lugar muy importante en el innovador concepto de inteligencia emocional, desarrollado sobre todo por Gardner (1995) y Goleman (1996), puesto que en sus aseveraciones teóricas consideran la comunicación determinante, tanto para el desarrollo personal como para la relación social.

Desligando las ideas productivistas en relación al éxito personal de sus análisis, se pueden sacar enunciados de provecho respecto al proceso comunicativo entre alumnos y profesores. Por ejemplo, de las ocho inteligencias múltiples definidas por Gardner (1995), cuatro tienen relación directa con las habilidades comunicativas, incluso una de ellas recibe el nombre de inteligencia lingüística. Veámoslas:

- La inteligencia intrapersonal. Permite entendernos a nosotros mismos. Permite construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir la propia vida en coherencia con las propias emociones. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

- La inteligencia interpersonal. Es la capacidad que nos permite entender a los demás e interactuar con ellos. Nos permite disfrutar de las amistades y de las relaciones familiares, trabajar en equipo y solucionar con eficacia los conflictos interpersonales. Incluye la sensibilidad ante expresiones faciales, voz, gestos y posturas y la habilidad para responder ante una persona en una situación determinada.
- La inteligencia corporal. También llamada cinestésica, es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, juzgar, realizar actividades o resolver problemas. Incluye habilidades motrices y manuales, así como el uso de instrumentos para transformar elementos, coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad.
- La inteligencia lingüística. Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la fluidez verbal y el dominio de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, uso del metalenguaje).

Hay que tener en cuenta que el discurso de un profesor en el aula constituye siempre un modelo para los alumnos, no sólo de conocimiento y uso de la lengua, sino también de habilidades comunicativas en un sentido amplio, que incluyen las actitudes implicadas en la relación con el grupo y con la sociedad en general.

Teniendo en cuenta estos factores iniciales, Camacho y Sáenz (2000) afirman que una comunicación verdaderamente educativa se caracteriza porque no está basada en relaciones de dominio-sumisión, sino en relaciones de confianza mutua. Este es el soporte indispensable en el logro de objetivos fructíferos en el campo de la educación. Si se pretende que los alumnos muestren iniciativa y sean responsables, no queda otra que demostrar confianza en ellos. Además, la buena comunicación se produce tanto en situaciones formales e informales, no en normas y procedimientos rígidamente prefijados. Tengase en cuenta que otros ámbitos fuera del aula pueden permitir un refuerzo del talante comunicador.

Siguiendo a estos autores, la adecuada comunicación educativa posibilita la libre expresión de las ideas y de las manifestaciones personales y permite intercambios frecuentes de los papeles de emisor y receptor, siempre siguiendo un modo ordenado y

eficaz. El profesor comunicador es consciente de la trascendencia de la tarea que realiza y se siente seguro de sí mismo en la medida de lo posible. Mientras que el profesor convencional mira la clase y ve a alumnos, el profesor comunicador ve relaciones.

A continuación, se enumeran una serie de características que el profesor comunicador manifestará en su desempeño docente (Del Pozo, 1998; Camacho y Sáenz, 2000):

- *Competente*. Posee los conocimientos suficientes.
- *Flexible*. Mantiene sus posiciones cuando considera que están basadas en razones justas, pero se muestra flexible en sus planteamientos si las circunstancias así lo aconsejan.
- *Equilibrado*. No pierde el control de sí mismo en situaciones comprometidas de clase, tiene una personalidad estable y segura.
- *Sencillo*. Se siente igual a los demás. Cortés en el trato, usa las fórmulas de cortesía. Crea relaciones basadas en la confianza.
- *Natural*. Expresa sus emociones y sentimientos, reconoce sus errores y se disculpa por ellos.
- *Sensible*. Admite el derecho de los alumnos a ser como son y expresar sus ideas sin más limitación que la consideración y respeto a los demás.
- *Agradable*. Crea situaciones relajantes, apelando al humor en situaciones que lo requieran.
- *Motivador*. No es parco en alabar a sus alumnos cuando es necesario y no les hace sentirse mal en lo personal cuando lo requiere la situación.
- *Cercano*. En clase se mantiene próximo a los alumnos física y emocionalmente.
- *Justo*. Es prudente al usar el poder inherente a su condición de profesor, traspasando el poder a la condición de autoridad moral y académica.
- *Honesto*. Lo que dice y lo que hace e incluso lo que piensa no están en contradicción.
- *Sociable*. Mantiene buenas relaciones con su entorno, del que obtiene claves para mejorar sus contactos e interacciones con su alumnado.

Para que se produzca una comunicación interpersonal en el aula, que es en definitiva lo que interesa al docente, es necesario que el profesor emita un primer estímulo (mensaje) que desencadene todo el proceso posterior.

El profesor selecciona el código, dentro de un contexto, con el que va a expresar una idea. Como se ha descrito en el anterior capítulo, codificar es la forma en que expresamos esa idea por medio de símbolos. Por ejemplo, podemos usar el idioma gallego, catalán, etc; usar fórmulas algebraicas, etc. Habitualmente, en el aula, el emisor y el codificador coinciden en la misma persona. Pero las funciones de un traductor de un libro a otra lengua hacen que el emisor y el codificador no sean la misma persona, la conferencia de un profesor extranjero, que necesita traductor, por ejemplo.

El comunicador también elige el medio o canal a través del cual se produce el mensaje. En las conversaciones orales presenciales el medio es el aire, pero hay muchas otras formas desde el teléfono hasta la telemática. Cada vez es más frecuente el intercambio de información entre profesor-alumno a través de Internet. En definitiva el medio a utilizar está en función de la naturaleza del mensaje y de la oportunidad de llegar al receptor de la manera más conveniente.

El alumno, al otro extremo de la línea comunicativa, se rige por unos patrones: capta el mensaje enviado, lo decodifica y lo interpreta siempre de forma a sus características personales, subjetivamente. Generalmente envía al emisor información de retorno (feedback) acerca de la interpretación o el nivel de recepción. Su respuesta, cuando la hay, puede ser positiva cuando denota comprensión o negativa si revela dificultades de captación; explícita, cuando se manifiesta de forma comprensible, implícita, con un gesto de asentimiento, por ejemplo.

Puede decirse que el proceso comunicativo se desencadena en función del receptor. Lo importante al final es si éste capta el mensaje enviado. Es la esencia de la comunicación, y en el aula, pese a que este hecho se obvie, también lo es.

1.2. Problemas que se presentan en el acto comunicativo

Diversos comportamientos del emisor, el receptor o circunstancias externas pueden perturbar la recepción y comprensión de los mensajes. Pueden verse a continuación los que resultan más relevantes (Camacho y Sáenz, 2000)

1.2.1. Problemas relacionados con el profesor-emisor

Lo más importante en el proceso comunicativo es la recepción del mensaje por parte del alumno-receptor. Pero, para que capte el mensaje, el emisor tiene gran responsabilidad, ya que puede ejercer control sobre muchos de los elementos del proceso. Los problemas surgen cuando ese control se realiza imperfectamente.

Uno de estos problemas se produce cuando el emisor no tiene suficiente confianza en sí mismo, el mensaje que resulta de sus intervenciones es poco convincente y puede crear inseguridad respecto del valor que cabe atribuir a éste, aunque esté bien estructurado. La confianza en uno mismo es un tema que para muchos docentes no es una cuestión de fácil solución, ya que podemos decir que en su valoración existen muchos factores implicados (Castellà, Comelles, Cross, Vilá, 2007). Pero se pueden adquirir unos resultados mínimos para el desempeño de su labor, por ejemplo la confianza en las posibilidades de transmitir mensajes puede mejorar con entrenamiento, que puede ir desde la observación de comunicantes experimentados, hasta los ensayos en privado ayudado de medios audiovisuales que permitan la grabación en vídeo.

Otro problema que se presenta es qué se pretende con la comunicación, saber lo que se quiere conseguir es el primer paso para saber cómo lograrlo. Este problema puede ser resuelto cuando los objetivos que se pretenden son formulados en los términos más concretos posibles. Problemático es también cuando el profesor/emisor pretenda transmitir algo diferente de lo que piensa o cree. En un examen o, por ejemplo, en una Tesis Doctoral, el candidato, para halagar a algún miembro del tribunal puede verse tentado de alabar una determinada teoría con la que, en el fondo, no está de acuerdo. Puede funcionar, pero lo más probable es que su mensaje no sea nada

convinciente. Una persona con problemas de adicción al tabaco no parece la más adecuada para impartir un curso sobre como dejar el hábito de fumar. En el lado opuesto puede situarse al docente que transmite entusiasmo cuando cree o confía en lo que enseña.

Siguiendo con otros tipos de problemas del profesor-emisor, se halla un fenómeno que no es tan infrecuente como se pueda pensar y es el comunicar algo de lo que no se tiene un conocimiento adecuado; esta circunstancia induce sin duda a errores evidentes, de ahí se deriva una merma en la credibilidad del enseñante. Una de las premisas de la comunicación es, desde luego, que no se pueden comunicar comprensivamente mensajes cuyos contenidos se desconocen. Por eso, es importante cerciorarse de que la información que se va a compartir es correcta. El emisor, en este caso el profesor, no hay duda de que cometerá errores, la equivocación es comprensible en un acto tan humano como la enseñanza, esto es aceptado psicológicamente por el receptor, pero al alumno le resulta difícil de asimilar un error evidente mantenido a consciencia.

Otra equivocación probable, y podríamos decir que más frecuente de lo que se pueda creer, es que el docente-emisor vaya más allá en sus explicaciones de la capacidad de asimilación del alumno-receptor y por tanto el mensaje no puede ser recibido con la “nitidez” adecuada (Ballenato, 2006). Por supuesto, cabe la posibilidad contraria así mismo, que la información sea bastante superficial y será escuchado sin interés. Cuando la información es nueva, debe apoyarse en los conocimientos previos de los alumnos para que éstos tengan una adecuada percepción de lo comunicado. Si no son suficientes los conocimientos previos, el mensaje se vuelve críptico para ellos y el receptor tiende a alejarse del emisor (tanto psicológicamente como físicamente, llegando el caso de que, si está permitido, abandone el aula). También puede pasar el caso contrario, que el mensaje sea “plano”, carente de originalidad y no llame la atención. Uno de los mecanismos que permite una comunicación adecuada, es el principio de “incertidumbre” (Camacho y Sáenz, 2000) respecto a los contenidos que le van a ser presentados.

Otro aspecto también importante es la necesidad de que el comunicador sea también consciente de la necesidad de redundar en los aspectos más claves del mensaje.

Es importante considerar la naturaleza de los mensajes emitidos. No es lo mismo el mensaje que transmite la sirena de una ambulancia que pide paso de una forma en extremo concisa o las órdenes de un director de orquesta en plena actuación. En otro tipo de mensajes más extensos es posible encontrar contenidos de importancia variable. En los informes escritos, a menudo aparecen subrayados los conceptos relevantes. En la comunicación oral es necesario utilizar lo que Camacho y Sáenz (2000) llaman focalizadores para facilitar al oyente la asimilación de las partes del mensaje más importantes y producir cierta estructura en el discurso hablado que se transmite.

Tan importante como todo lo anterior es elegir adecuadamente los signos para la transmisión de ideas; de otro modo esa comunicación resultará confusa e, incluso, sin posibilidad de ser comprendida. Si se transmiten mensajes contradictorios entre sí, se provoca desconcierto y un alto grado de perplejidad. En estos casos, solemos encontrar que los mensajes se anulan, por lo que suele ser desorden o bien se inclina por atribuir más valor a alguno de ellos. Esto ocurre en el caso de mensajes no verbales frente a mensajes verbales, los receptores tienden a creer más en el mensaje no verbal, por ejemplo ejecutado con el cuerpo o con los actos (Sanz 2006). Por tanto, es importante que todas las formas que se utilizan para la expresión articulen de forma clara el mensaje emitido; no menos importante es que nuestros comportamientos no desmientan lo que afirmamos de palabra o por escrito, lo cual recuerda el dicho popular, “haz lo que yo diga pero no lo que yo haga”, lo cual, a parte de ser un dicho del lenguaje común, debe ser evitado en su planteamiento por el comunicador de cara a su relación con los alumnos receptores.

La información de retorno, la retroalimentación, lo que en inglés se define con la expresión *feedback*, es importante para el profesor, para poder comprobar en el momento que el mensaje que transmite está llegando adecuadamente en condiciones de claridad y precisión. Un punto que hay que tener en cuenta es que, aunque existan las mejores condiciones para la comunicación, es poco frecuente que el mensaje llegue al receptor tal y como lo tenía planeado el emisor. Esto es más ostensible cuanto más complejos sean los mensajes donde hay posibilidad de interpretaciones diversas. El comunicador debe preocuparse si el mensaje llega con claridad al destinatario, este *feedback* nos permite verificar este extremo, observando por ejemplo señales implícitas como gestos; ciertas posturas denotan el nivel de comprensión.

Ojo avizor debe tener el comunicador también con la posibilidad de provocar resistencias en el receptor si éste intenta imponer sus propias ideas o hace prevalecer su posición dominante en el proceso comunicativo, como indican Camacho y Sáenz (2000). La confianza y el respeto a las ideas ajenas hace siempre más fluida una comunicación. En las relaciones humanas son frecuentes las situaciones de dominancia-dependencia: padre/hijo, jefe/subordinado, profesor/alumno. En todas ellas una de las partes debe establecer unos criterios que la otra parte debe seguir; no tiene sentido proclamarlo insistentemente, una vez son comprendidas las reglas necesarias en orden al buen funcionamiento de la relación. Tener que recordar insistentemente “aquí mando yo” hace patente que, aun conservando el poder, se ha perdido la autoridad (Couto, 1996). Parece que para solucionar este problema, se podría adoptar una actitud de naturalidad en las relaciones con los demás, sustentando el ascendiente (si existe) en la autoridad que dimana de la competencia o de otras cualidades que los otros reconocen y estiman.

La excesiva información satura el mensaje transmitido por lo que éste pierde calidad y eficiencia si no se usan con la debida atención los tiempos de comunicación adecuados. Un mensaje puede expresarse o codificarse de diferentes modos, lo mismo pasa con la utilización de diversos canales de transmisión, eso ya lo vimos anteriormente, pero hay formas que pueden ser inadecuadas, por ejemplo, el medio radiofónico parece inadecuado para quien tiene problemas auditivos (Rodríguez, 2006). Si se trata de explicar las características de las torres Petronas de Kuala Lumpur, el medio oral es menos eficaz que el medio visual a través de unas imágenes a través de un programa informático del tipo Power Point o similar. La saturación impide al mensaje circular con fluidez: cuando se habla con mucha rapidez se satura el canal auditivo del destinatario, lo mismo ocurre si proyectamos un número excesivo de imágenes en una clase de arte, también caemos en la saturación y fatiga visual.

1.2.2. Problemas relacionados con el receptor-alumno

Ahora habría que situarse en el caso contrario, un tipo de problemas que pueden aparecer en la comunicación parte de comportamientos inadecuados del receptor. Un hecho constatado es que éste está condicionado por su visión del comunicador. Para la

mayoría de las personas es evidente que no se acepta del mismo modo el mensaje que procede de un emisor que agrada de otro al que se detesta. Ni que decir tiene que en el caso de los alumnos, resulta difícil establecer comunicación eficaz con un profesor que no deja de evaluar constantemente (Castellà, Comelles, Cross, Vilá, 2007). Cuando se establecen comunicaciones donde la relación interpersonal es la base de tal, es muy difícil aislar la información de la fuente que la proporciona. Escuchar no es lo mismo que oír, lo primero es un acto voluntario, se oyen muchas cosas pero sólo se escuchan las que se quieren. Si se confía en la competencia del profesor se le escuchará con atención, del mismo modo un docente que no es de la simpatía del oyente será escuchado con reservas, por lo tanto su mensaje tendrá un grado de captación menor por el receptor.

Los estereotipos que se asimilan a determinados miembros de grupos, consciente o inconscientemente es un hecho que no debe pasarnos por alto. Ciertos rasgos o características que los definen supuestamente juegan un papel determinante en las relaciones entre profesores y alumnos. Esto puede enturbiar la comunicación tanto a nivel de emisor como de receptor.

Al receptor puede suponerle un problema, que debe ser considerado de importante, la asimilación de ideas que transmita el profesor que puedan modificar su sistema de valores o sus creencias. Se establece un sistema de defensa por parte del receptor de conceptos adquiridos para evitar el vértigo de propuestas nuevas que le hacen sentir confuso, turbado o desorientado. Por eso el receptor se encuentra condicionado según los contenidos del mensaje que se transmiten. En el aula, por otro lado, es frecuente encontrar alumnos que ofrecen perspectivas diferentes pero válidas, estos mensajes emitidos por alumnos creativos, cuando no se ajustan a patrones convencionales, suelen ser rechazados por profesores que prefieren una respuesta normativa.

En este apartado pueden mostrarse otros dos problemas más que se presentan en la comunicación que parten de la recepción que hace el alumno en el proceso comunicativo. Por un lado, no presta la debida atención a los contenidos del mensaje, en muchos casos debido a los bajos niveles de concentración que presenta. Un buen receptor permanece en escucha activa. Eso supone captar los hechos, la información, los

sentimientos (acompañamiento no verbal) y la fantasía (opiniones no contrastadas). Por otra parte, se debe tener en cuenta que el alumno puede carecer de las habilidades que le faculten para interpretar los factores contextuales del mensaje o puede que no los tenga en cuenta. Mensajes que se presentan complejos o con caracteres connotativos en los que se valoran otros aspectos situacionales o psicológicos, más allá de su pura literalidad¹.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe estar atento al comportamiento de los estudiantes en el acto comunicacional, porque muchas veces, a pesar de que ésta última sea realmente didáctica para los receptores los mensajes pueden llegar a ser inconexos. En estos casos se presentan generalmente lo que podríamos denominar ruidos en la comunicación, entendiéndose por ruido cualquier factor que limita o distorsione el mensaje. Los estudiantes pueden generar los siguientes tipos de ruidos (Cross, 2003):

- Se debe entender que cuando una persona presenta *problemas neurológicos* sus impulsores cerebrales no están funcionando a plenitud y pueden estar sufriendo interferencias al pasar de una célula a otra. Este desorden puede ser leve, en cuyo caso, a veces, es imperceptible al docente, pero en ocasiones es demarcado y es fácilmente observable porque se traduce en conductas atípicas.
- Los *problemas psicológicos* se presentan cuando hay interferencia en la transformación de la señal en mensaje. Estos casos tampoco son difíciles de detectar. Generalmente una persona con temor para hablar o con síntomas de stress tiene una alta probabilidad de presentar ruido psicológico.
- Las *filtraciones del receptor* ocurren cuando éste intencionalmente modifica el mensaje elaborado como respuesta para hacerlo más favorable al emisor. Por ejemplo, cuando un estudiante, emitiendo una respuesta a un docente, trata de hacer la información lo más favorable posible, es decir, conforme a lo que piensa que le gustaría oír al docente.
- La *semántica*, como es sabido, es el estudio del significado en el lenguaje, por tanto, afecta a la comunicación oral del docente. La mayoría de los mensajes son

¹ A tener en cuenta, por ejemplo, las personas que entienden las palabras de los demás “al pie de la letra”.

enviados a través de palabras y éstas eventualmente no son precisas. Muchas palabras, además de tener diferentes significados, a veces pertenecen a un lenguaje técnico o muy especializado. Si el lenguaje en que se recibe el mensaje no es común para el receptor muy probablemente su entendimiento y de hecho su capacidad de respuesta disminuyan significativamente.

- La *sobrecarga en la información* constituye otra forma de ruido en la comunicación. Muchos docentes acumulan información durante varios días o semanas y luego se la entregan a su alumno en una o varias horas de trabajo. Lógicamente la efectividad del receptor en procesar esta información disminuye de una manera significativa.
- Los *valores* que practique el receptor también influyen en la captación del mensaje y pueden llegar a producir ruido en la comunicación. Por ejemplo, el emisor debe ser coherente en sus enunciados respecto a su forma de comportarse, no se pueden intentar inculcar valores de tolerancia en los alumnos si el profesor en su forma de actuar ante determinadas personas muestra un carácter intolerante. Un factor íntimamente ligado a los valores es la credibilidad, si el receptor tiene fe y confianza en el emisor y lo considera honesto en sus mensajes, su disposición es a recibir la información tal como lo ha organizado el comunicador. Y, al contrario, si las experiencias previas han forjado desconfianza en el receptor, el grado de credibilidad en éste será bajo, lo cual afecta directamente el cómo reciba y reaccione sobre el mensaje. Por lo cual como juzgue el receptor la información del emisor puede ser un ruido determinante en la comunicación.

La relación y comunicación didáctica funcionará de este modo si se saben utilizar y aplicar los diversos canales comunicacionales, teniendo en cuenta los problemas que presentan los alumnos, que aquí hemos denominado ruidos, consiguiendo, de este modo, los objetivos didácticos propuestos. Así mismo, el docente debe crear el ambiente propicio para que el alumno construya su aprendizaje a partir de su propia realidad y contexto (Castellà, Comelles, Cross, Vilá, 2007). Esto exige un elevado nivel a través de la investigación metodológica con el fin de sacar el mayor partido posible a los diferentes contextos y características particulares de los alumnos. El educador tendrá que hacer uso de las técnicas organizativas y como se verá en el

apartado siguiente, también un uso didáctico de los medios tecnológicos, que operan en la nueva sociedad de la información, para la facilitar su tarea.

1.3. La relación interpersonal, base de la comunicación educativa

Para que exista una efectiva comunicación interpersonal en el aula, debe imperar un respeto a las opiniones ajenas y a la identidad de cada uno (Villar Angulo, 2004). Esta tarea debe ser atendida por profesores y alumnos desde el inicio de su relación para que exista un ambiente relajado. El profesor debe cuidar de que ese marco psicológico permanezca estable.

El comportamiento del profesor y los alumnos determinan esta situación, pero más allá de actuaciones concretas es la disposición personal del profesor, su buen humor lo que contribuye decisivamente a facilitar esa tarea. El humor, según Camacho (1999), tiene variados efectos beneficiosos en la comunicación, entre ellos se destaca su función de mantener alerta al alumno ante lo inesperado. Pero el humor tiene una función que está dentro de una estructuración del diálogo, no puede ser síntoma de inmadurez, si no expresión racional mediante el cual hacemos flexible lo inflexible, relajado lo tenso. El buen humor es una expresión vital de alegría. Incluso el tener un repertorio de chistes, dichos o sentencias, pueden ser de gran utilidad al profesor para usarlos con vistas a favorecer la comunicación en momentos determinados.

Elementos clave a tener en cuenta en el desarrollo de la relación interpersonal, según Sanz (2005) y Camacho y Sáenz (2000), pueden ser:

a) El primer contacto. El primer día de clase el profesor produce una impresión en sus alumnos que marca durante bastante tiempo sus relaciones. Expertos en comunicación creen que el aspecto de una persona constituye más de la mitad del mensaje. El atuendo y otras características personales visibles son muy importantes para configurar una imagen en los receptores sobre el emisor. Lamentablemente no muchos profesores tienen en cuenta este extremo y desestiman su imagen ante el auditorium que tienen delante.

b) La convivencia posterior. El flujo emocional en la clase se establece en dos direcciones, profesor- alumnos y alumnos-profesor. La simpatía o antipatía entre ambos suelen ser mutuas. Es muy difícil que, en el aula, una actitud de aceptación vaya correspondida con otra de rechazo.

c) Las primeras palabras. El momento anterior a las primeras palabras del profesor son momentos de expectación. ¿Cuál será el contenido de estos mensajes primeros? Desde el punto de vista del profesor comunicador hay una serie de mensajes iniciales que es importante resaltar:

- Señalar la importancia que atribuye a las relaciones interpersonales.
- Declararse profesor “relacional” que cree en la necesidad de la atención personal al alumno.
- Insistir en la necesidad de la confianza mutua.
- Reconocer la posibilidad de cometer errores, pero se debe hacer hincapié en la idea de que no les maltratará deliberadamente, esperando lo mismo de los alumnos.

d) La disposición del aula. Si el mobiliario escolar lo permite, es útil a efectos de comunicación alterar la configuración del espacio en función del tipo de tarea que se realiza en clase. En ciertos momentos de la clase es conveniente agrupar las mesas para el trabajo en grupos reducidos. Si el profesor suscita la intervención de los alumnos en torno a los temas desarrollados o promueve debates en los que se produce una comunicación multilateral, la disposición en herradura o doble herradura, si el grupo es muy numeroso, parece lo más aconsejable (Camacho y Sáenz 2000). Esta situación permite un feedback inmediato propio de la comunicación cara a cara.

e) Técnicas de conciliación. Más importante que resolver los conflictos que se plantean en las relaciones humanas, es evitarlos. Analizar las situaciones potencialmente conflictivas puede ayudarnos a ajustar comportamientos de modo que la relación adopte formas constructivas. Gordon (2003) designa unos métodos donde analiza las situaciones que se pueden producir en la relación profesor- alumno; concluyen, con la

victoria de una de las partes sobre otra y sus consecuencias destructivas o bien un acuerdo en el que nadie pierde.

Las relaciones humanas, según Berne (1978), se concretan en un intercambio de señales (verbales y no verbales) que, en unos casos, son complementarias (el estímulo recibe la respuesta esperada o deseada) y, en otros, cruzadas (respuesta inesperada o indeseada) y que, en la terminología del Análisis Transaccional se expresan en una unidad de acción llamada transacción. Los estímulos y las respuestas (verbales y no verbales) proceden de uno de los tres estados del ego descritos por Berne (1978), el creador del Análisis Transaccional. Según esto, toda persona tiene dentro de sí un Padre, un Adulto y un Niño, cada uno de los cuales tiene aspectos positivos y negativos².

f) Hablar. La palabra es el recurso comunicativo indispensable en la actuación docente, por mucho que se insista en la necesidad de utilizar variados medios para trasladar hasta los alumnos los mensajes didácticos (Rodríguez y García, 2005). La voz es, por tanto, el principal instrumento de trabajo del docente. Si éste se levanta una mañana con una afonía aguda, sencillamente no puede ir al trabajo, porque hablar es una parte fundamental de su actividad diaria.

El estado físico y anímico se refleja en la voz, que permite hacer inflexiones para mostrar actitudes y emociones, pudiendo adecuar aspectos tan importantes como el tono y el ritmo (De Mena, 1994). De la potencia de la voz depende de una buena respiración. Aprender a respirar mejora la calidad de la oratoria del profesor y es un elemento que debe ser prioritario para una comunicación eficiente (Gallego y Rodríguez, 2005). El ritmo respiratorio también está estrechamente conectado con el estado físico y anímico,

² El Padre es nuestro yo normativo, exigente, autoritario, intolerante, generalizador y, también, protector. Se identifica con los atributos de muchos padres biológicos.

El adulto es nuestro yo calculador, realista, objetivo, interrogador, sereno, cortés, juicioso. Se identifica con la madurez personal.

El niño es nuestro yo juguetón, creativo, intuitivo, sensible y, también, indefenso o débil. Se identifica con los rasgos del niño biológico (Berne, 1978).

La clave para evitar conflictos es actuar desde el estado del yo que demanda la situación. Si contamos un chiste nos comunicamos desde el niño y esperamos o es adecuado que la respuesta sea del niño. Si lo hacemos desde el adulto y el padre igual. Las transacciones cruzadas (generadoras de conflicto) implican transformación de los estados iniciales.

si lo hacemos mal en una intervención oral, los oyentes perciben fácilmente nuestra sensación de ahogo y les crea angustia.

Para conseguir un buen ritmo respiratorio en una intervención oral, es recomendable hablar de pie, adoptando una postura equilibrada, fuertemente asentada en los pies y los brazos abiertos a media altura. Esta posición permite el máximo de capacidad de inspiración de aire y facilita su espiración lenta necesaria para hablar con fluidez. Permite, así mismo, la relajación del cuello y la laringe, lo cual facilita la vibración de las cuerdas vocales (Farhi, 1998).

2. EL MENSAJE DIDÁCTICO: CUALIDADES Y ESTRATEGIAS

2.1. Cualidades del mensaje didáctico

Todo mensaje didáctico tiene unas cualidades, de las que podríamos destacar las siguientes (Cros, 2003, Camacho y Sáenz, 2000)

- Aporta información. Las personas tienden a captar información que reduzca su nivel de incertidumbre o ignorancia, sin embargo, muestra poco interés por mensajes de los que conocemos el contenido.
- Plantea una información significativa. Es útil establecer marcos de referencia que permitan vincular la información que va a ser suministrada con la que el alumno posee de clases anteriores o de su propia experiencia vital. Esto permite al alumno la construcción de estructuras mentales y la mejor comprensión del mensaje.
- Pone énfasis en los contenidos esenciales de la exposición y redonda en los aspectos de difícil comprensión.
- Procura no hacer entrar en conflicto un mensaje con otros, de ese modo un mensaje oral se presta menos a distorsión.
- Cuando hay que transmitir conocimientos, pone el máximo empeño en mantener los niveles de claridad, precisión y exactitud.

En este sentido, Elsea (1989) propone tres fases en la exposición oral:

1. Comunicar a los alumnos lo que va a transmitirles.
2. Decírselo.
3. Informarles claramente de que ya se ha dicho el mensaje. Resumir lo más esencial.

Los mensajes orales deben tener una calidad que hay que esforzarse en elevar lo máximo posible. Para mejorar la calidad de los mensajes orales y reducir el grado de distorsión, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer con seguridad lo que se desea comunicar, para transmitirlo con total confianza y contundencia.
- Pensar lo que se va a decir antes de expresarlo. Si duda de la oportunidad de las palabras que va a pronunciar, es mejor abstenerse de expresarlas.
- Agrupar a los alumnos si están dispersos y dejar espacio para circular entre ellos.
- Es importante usar expresiones gramaticales correctas, si se duda es mejor utilizar expresiones alternativas.
- Tener cuidado con los distractores fácilmente perceptibles por los alumnos, que dificultan la atención hacia el mensaje fundamental durante el acto comunicativo.
- Establecer contacto visual con todos los alumnos. A veces se focaliza en determinados puntos o alumnos de la clase, lo cual no es aconsejable, ni para el alumno ni para el grupo.
- Utilizar ademanes o inflexiones de voz enfáticos para subrayar las partes más importantes del mensaje.
- Articular los vocablos correctamente. Los alumnos oyen mejor si pueden ver cómo mueve los labios. Ello implica articular de cara a los alumnos.
- Hablar en el tono adecuado para que el alumno más alejado del aula pueda seguirlo con facilidad.
- Respirar con normalidad. Construir frases de longitud moderada para evitar la pérdida de aliento.

Otro punto esencial del mensaje didáctico es el proceso de preguntar y responder, no es posible aprender sin preguntar (o preguntarse) acerca de lo que se ignora. Inquirir sobre las cosas que se desconocen es algo tan innato en el hombre que, incluso, caracteriza una de las etapas del desarrollo infantil. Puede afirmarse sin duda que los avances científicos obedecen a una incesante formulación de preguntas que han hallado su respuesta (Torrence y Myers, 1986).

Las preguntas adquieren una dimensión bidireccional: de una parte, del profesor al alumno; de otra, del alumno al profesor. Puede verse el sentido de cada una, siguiendo a Camacho y Sáenz (2000):

a) Del profesor al alumno

La estimulación de las capacidades interrogadoras de los alumnos y la formulación de preguntas por el propio profesor constituyen dos funciones esenciales del profesor comunicador. El profesor pregunta al alumno para suscitar atención e interés, para propiciar la intervención del alumno de modo que no sólo sea receptor, sino también emisor para favorecer el llamado feedback. El profesor con las interrogantes que plantea comprueba aprendizajes y progresos del alumnado. Si se va comprendiendo el mensaje del profesor. Agiliza el desarrollo cognitivo del alumno.

Para que sean didácticamente eficaces, las preguntas deben referirse a aspectos esenciales de la información, distribuirse entre todos los alumnos, con un gradiente de dificultad progresiva y en términos claros y precisos.

En determinados casos, es conveniente hacer uso de distintas modalidades de preguntas:

- o La pregunta eco. Consiste en devolver al alumno, con matices y pistas, la pregunta que ha formulado, para que la responda él mismo.
- o La pregunta rebote. Trasladar la pregunta que le ha hecho un alumno a otro alumno para que la responda.

- La pregunta reflejo. La pregunta de un participante se lanza al grupo para que reflexione acerca de la respuesta.

A la vez el profesor debe evitar en lo posible varios tipos de preguntas, como son las que demandan una respuesta memorística, las que se pueden interpretar como una amenaza y las que pretenden dar la respuesta que conviene al profesor.

b) Del alumno al profesor

El alumno pregunta al profesor, entre otros propósitos, para solicitar información complementaria, manifestar dudas o deseos de aclaración. Para que los alumnos pregunten con fluidez y espontaneidad, se hace necesario la existencia de un ambiente de clase abierto a la participación y una actitud receptiva en el profesor. Hay comportamientos sencillos por parte del profesor que estimulan la producción de preguntas. Podríamos destacar el agradecimiento a la intervención del alumno, elogiar la oportunidad e interés de la pregunta y, si no es pertinente, aprovecharla en beneficio del grupo.

Gran parte de los profesores usan estrategias lineales que se corresponden con un aprendizaje mecánico basado en la recepción de unos mensajes y en su posterior reproducción. De este modo, muchos profesores acostumbran a responder con la información solicitada cuando un alumno expone cualquier duda. ¿Qué es una persona honesta?: “aquella incapaz de robar o estafar”.

Afortunadamente podemos recurrir a otros métodos mucho más enriquecedores. Tenemos un ejemplo que nos remonta a la Grecia clásica de Sócrates (Camacho y Sáenz, 2000). Este filósofo conducía a su interlocutor hacia la verdad que estaba dentro de sí mismo. Un punto de partida opuesto al lineal. Considera que el alumno que pregunta “sabe” la respuesta aunque ignore que lo sabe. El papel del profesor radica en conducirlo a la evidencia del conocimiento. Al ser un método basado en la reflexión compartida, exige del profesor unas habilidades especiales para que sus preguntas sean estratégicas y conducentes al fin perseguido y exige una alta concentración del alumno.

Este método refuerza la figura del profesor, ya que se puede prescindir de un profesor “informador”, pero el profesor “socrático” es irremplazable. Esta técnica es más lenta en la aplicación, que una estrategia lineal, pero es mucho más rentable ya que, al tiempo que un alumno en particular sigue el proceso interrogativo planteado por el profesor, todos los alumnos participan de la misma reflexión. Además no sólo produce un aprendizaje activo y férreo sino que potencia el desarrollo del pensamiento, del razonamiento y de la reflexión del alumno o grupo.

2.2. Crítica y alabanza

En las relaciones que se producen entre profesores y alumnos, el primero se ve impelido a emitir juicios laudatorios o desaprobatarios tanto respecto de materiales como de comportamientos o actitudes.

De entre los numerosos estudios que estudian el tema del elogio y la censura respecto a la calidad y la cantidad de trabajo realizado, uno de ellos (LeCompte, 1995) demostró que en orden a la obtención de buenos resultados, el instrumento más poderoso es el elogio público, conocido en el campo de la psicodidáctica como refuerzo positivo. Entre las modalidades de censura, la reprimenda privada, también denominado refuerzo negativo individual, se reveló como el más eficaz, seguida, con mucha diferencia, por la reprimenda pública y el ridículo privado. Lo menos eficaz fue el ridículo público, el sarcasmo privado y el sarcasmo público.

Un punto importante a destacar sobre la crítica o la alabanza es que carecen de finalidad en sí mismos. Su efecto radica en que se quieren obtener determinados resultados en el alumno para que mejore sus resultados. Además otro hecho observado es que en torno a la crítica o la alabanza el profesor siempre cree que o bien alaba más que critica o bien que es equilibrado en sus alabanzas y críticas. El alumno al contrario piensa que se reconocen escasamente sus logros y que, en cambio, se le juzga negativamente con excesiva frecuencia e inmerecidamente.

Desde la psicología de la motivación (Garrido, 1996) puede decirse que más frustrante para el alumno es la ignorancia acerca del trabajo que realiza que la crítica

persistente. Un estudio al respecto (Arbizu, 1998) demostró hace tiempo este hecho del siguiente modo. Se hicieron tres grupos de estudiantes a los que se les aplicó una serie de pruebas de cálculo. A un grupo se le dijo que estaba realizando un trabajo excelente; a otro se le censuró por su bajo rendimiento y a un tercero no se le hizo ninguna observación. El grupo elogiado mantuvo, durante los días que duró el experimento, una calidad ascendente; el grupo censurado, tras un inicio bueno, comenzó a decaer en su rendimiento y el grupo ignorado tuvo escaso rendimiento desde el primer instante.

A veces el profesor tiene que censurar comportamientos de cierta gravedad. En estas ocasiones, es necesario adoptar precauciones para que la crítica produzca el apetecido efecto (Ballenato, 2006). Han de crearse las condiciones psicológicas adecuadas, como generar un clima de confianza, expresiones de afecto, para que el problema pueda ser examinado con serenidad y objetividad. A continuación, se debe solicitar una descripción de lo sucedido o se pide al alumno que exponga su punto de vista. Cuando las razones del alumno han sido atendidas y valoradas es cuando podemos emitir un juicio crítico. Para que sea operativo debe precisar claramente la conducta que se considera incorrecta e indicar la forma de actuación alternativa que se espera en el futuro. Al final, el diálogo debe cerrarse como empezó: estableciendo contacto.

Desde luego, cada caso es una situación diferente, pero siempre debe haber unos puntos que deben tenerse en cuenta; destacamos estos:

- La crítica debe hacerse directamente al alumno.
- Verbalmente, siempre que sea posible.
- De forma privada.
- De modo explícito (evitar toda ironía u otros procedimientos más o menos destructivos).

Por otro lado, como dicen Camacho y Sáenz (2000), la alabanza también es necesaria. Este es un potente recurso motivacional. Ya se mencionó antes que los seres humanos sentimos la necesidad de que nos sea reconocida nuestra capacidad, valía, categoría, etc. Además hay acuerdo respecto a que se consigue generalmente más

alabando que criticando. Toda alabanza no manifestada equivale a la privación de un reconocimiento y la alabanza, como la crítica, ha de administrarse con prudencia. A veces un alumno elogiado puede sentirse incómodo por modestia. Pero parece clara la conveniencia del elogio público, a pesar de los inconvenientes, cuando un comportamiento es considerado como extraordinario o si se pretende cohesionar un grupo reconociendo el rendimiento común (Garrido, 1996).

3. OTRAS FORMAS DE COMUNICACIÓN

3.1. La importancia del documento escrito

Los profesores en su labor docente, elaboran documentos con el afán de instruir o, simplemente, de informar. El carácter ejemplarizante del docente, hace necesario que las comunicaciones escritas empleen un lenguaje gramatical correcto y bien presentado. Sin necesidad de hacer un tratado de corrección escrita, sí que se pueden enumerar unas advertencias (Camacho y Sáenz, 2000):

- Usar los tiempos y las personas de los verbos de un modo correcto.
- Usar preferentemente la forma activa de los verbos frente a la pasiva.
- Evitar el uso de la misma palabra muy cercana una de otra en el texto.
- Aunque se puede elegir entre varios estilos literarios, lo más adecuado es que los mensajes sean directos y claros, se desaconseja el recurso a figuras retóricas complejas.
- No abusar de los signos de puntuación, admiración y de interrogación.
- Evitar las frases de mal gusto o inapropiadas en función del nivel y calidad de los destinatarios. La delicadeza en las expresiones debe ser una regla siempre presente para el profesor en sus escritos al alumnado.
- Los errores ortográficos hablan mal de la profesionalidad de un docente, si se duda de un término, lo conveniente es sustituirlo o preguntar a alguien más versado en estas cuestiones. Un diccionario ayuda muchas veces, lo mismo que un libro de estilo.

Hay otras consideraciones a tener en cuenta en la misma línea que los puntos anteriores, la cohesión y la coherencia en la escritura, entendido lo primero como la existencia de relación formal entre las proposiciones y las oraciones, lo que hace que un conjunto de oraciones sea un texto. Entendido lo segundo como la existencia de relación lógica entre los conceptos desarrollados y evitando la ambigüedad.

Otras cuestiones sobre la escritura son la transmisión de hábitos de escritura correcta en los alumnos receptores, si el profesor adquiere una adecuada postura cuando se pone a escribir o tiene una forma correcta de pinzar el bolígrafo. Si el docente actúa correctamente, a los alumnos les será más fácil aprender a adquirir buenos hábitos, no sólo para escribir sino también para estudiar. Por tanto, sentarse correctamente y escribir con un pinzamiento de dedos adecuado son detalles que los profesores deben cuidar y enseñar, cosa a la que generalmente no se dedica tiempo y sin embargo serán útiles para el alumno a lo largo de su vida.

3.2. Saber escuchar

La parte de la comunicación que compete al receptor, saber escuchar, no es contemplado en el sistema formal de educación que conocemos actualmente en nuestro país. Si bien es cierto que el aprendizaje de la escritura o la expresión mediante el lenguaje verbal son básicos, también creemos que es muy importante el aprendizaje para una buena recepción, aprender a escuchar. Ser un buen receptor de mensajes por analogía, podemos decir que es parte esencial del arte de comunicar.

Esto así dicho puede parecer poco importante, se nos enseña a leer, escribir y hablar. Para una comunicación de ida y vuelta, con feedback, saber escuchar es fundamental. Qué sería de algunas profesiones, si los que se dedican a ellas no supieran escuchar³.

La carencia en el sistema educativo de esta habilidad parece obedecer a la creencia de que la escucha tiene un aprendizaje natural que se adquiere sin esfuerzo y que poseen todas las personas. Pero esto está lejos de la realidad: la escucha activa o

³ Por ejemplo, un psicólogo o un sacerdote (Lugarini, 1995).

escucha eficaz es un proceso que exige la aplicación de determinadas técnicas y que, como otros aspectos de la comunicación interpersonal, requiere capacitación específica.

Steil y otros (1987) han analizado ciertos lugares comunes relacionados con la escucha, como la creencia de que el sistema educativo, al enseñarnos a leer y escribir, enseña a escuchar. En realidad se trata de prácticas diferentes y así es considerado por muchos educadores para los que la inclusión de buenos hábitos en el proceso de escucha debería formar parte de los programas escolares.

La escucha, en ambientes educativos, siempre produce efectos saludables porque escuchando, lo primero y más importante es que se aprende, pero también se consiguen cosas como disponer de tiempo para pensar. Es la única manera de llegar a acuerdos, escuchando y como resultado de la comunicación, expresando su punto de vista el comunicador. Al fin y al cabo, todo el mundo siente en un momento u otro la necesidad de ser escuchado para sentir la cercanía a los demás.

Los niveles de atención dependen de varios factores, unos asociados a comportamientos del emisor y otros asociados a comportamientos del receptor. La tarea del emisor, sea profesor u otro tipo de comunicador, consiste en evitar aquellas conductas propias (como emisor) que disminuyen los niveles de atención y en minimizar los efectos negativos de otras fuentes de perturbación procedentes del entorno o presentes en el receptor.

Centrándose en la capacidad del profesor para escuchar con eficacia, debería analizarse una serie de cuestiones para ver hasta dónde llega la capacidad para ello. La escucha no sólo es una función intelectual, de tipo cognitivo, es ante todo una disposición de ánimo, preferentemente prestamos atención a lo que está más en sintonía con nuestros esquemas mentales. Si al tiempo que se oye se diseña la estrategia de respuesta, difícilmente se puede escuchar con la debida atención. Los alumnos deben percibir que se está disponible para la escucha, pero hay que abstenerse, no obstante, de forzar las confidencias o presionar para obtener revelaciones que no se desean hacer.

Para Gloria Sanz (2005) hay algunos recursos para mantener nuestra capacidad de escucha coordinada con quien nos está hablando, la palabra es *sintonizar*. La persona

que sabe escuchar puede seguir mentalmente la línea de pensamiento del interlocutor, seleccionar cuáles son las principales ideas del mensaje, recordar las ideas anteriores y relacionarlas con las que van sucediéndose, así como mostrarle indicios de comprensión o de dificultad en la comprensión.

Hay que permitir al otro expresarse con libertad, sin interrumpir por impaciencia o desconsideración, animar a hablar es una buena estrategia con estímulos que incitan a proseguir en el uso de la palabra, sobre todo si nuestro interlocutor vacila. Para ello ciertos indicadores, como tomar notas, asentir con la cabeza, repetir fragmentos, decir “sí, sí”, “comprendo”, “sigue por favor” son muy importantes en el proceso comunicativo. Un rostro hierático delante de una persona que habla es desalentador.

En la escucha eficiente es muy importante la empatía, consiste en ponerse en situación de comprender lo que nos dice otro, evitando los prejuicios o que los propios sentimientos del que escucha, sin intentar ocultarlos, impidan la capacidad de escuchar. También es importante, desarrollar la habilidad que nos permita distinguir entre hechos (información), sentimientos y fantasías.

Es aconsejable prestar atención a las ideas más que a la forma en que éstas se expresan, esto es, atender más al sentido del mensaje que a las palabras, por lo mismo que es importante no extraer conclusiones precipitadas, antes de que el otro exponga sus ideas. Hay que dedicar a la escucha el tiempo necesario, si se trata de un asunto que no puede despacharse en el tiempo disponible, debe demorarse para un momento más adecuado. Deben evitarse así mismo distracciones de origen externo que perturben la concentración exigible al proceso de escucha y preguntar si no se entiende algún pasaje fundamental.

Gordon (2003) cree importante tener confianza en la capacidad del alumno para resolver sus problemas, establecer una comprensión de los problemas de los alumnos como si fueran propios, pero no permitir que se conviertan en propios y mantener la confidencialidad en la relación.

Nos falta mencionar el silencio como estrategia para escuchar eficientemente. Éste permite escuchar y ofrecernos ese tiempo necesario para pensar del que hicimos mención más arriba, potenciando la escucha activa y la manifestación de la empatía.

3.3. Comunicación no verbal y signos paralingüísticos

Este tipo de comunicación, donde dominan las expresiones faciales, los gestos, la mirada, los movimientos corporales, la apariencia física, el tacto, etc. posee una autonomía expresiva de la que carece la comunicación verbal. Siempre están presentes en la comunicación y su sentido no es unívoco, pueden acentuar, matizar y hasta contradecir el significado literal de las palabras. Por ello, en la comunicación que se establece físicamente es conveniente emplear los tres canales de información: cuerpo, voz y palabras, para apoyarse recíprocamente.

Flora Davis (1976), en su clásico libro sobre comunicación no verbal, como Desmond Morris (1966, 2006), entre otros, han difundido estudios sobre el lenguaje de los gestos. Sobre todo Morris, desde el campo de la zoología, investigó los códigos de señas entre las personas y su aparente origen animal de muchos aspectos de la conducta y las costumbres sociales. Un hecho que puede ayudar a situarse en el tipo de análisis que plantea es el ejercicio de territorialidad de los alumnos, que suelen repetir cuando eligen el lugar donde sentarse en el aula y se muestran contrariados si alguien ha ocupado la silla que habían escogido ellos días anteriores.

El ser humano no es inmune a su herencia biológica, posee el instinto de territorialidad, si bien atenuado, del resto del mundo animal del cual procedemos al fin y al cabo. Todo el mundo tiende a preservar una zona que deseamos ver libre de intromisiones indeseadas y que defendemos con señales, gestos o posturas.

Podríamos clasificar, según Sanz (2005), las zonas en que se desenvuelve la relación humana en:

- Distancia íntima.
- Distancia personal.

- Distancia social.
- Distancia pública.

Las “intrusiones” territoriales pueden dar lugar a conflictos relacionales de distinta índole. Estudios sobre la comunicación verbal y la corporal (Davis, 1976) parecen demostrar que las personas tendemos a confiar más en la expresión corporal y en el tono de voz que en la palabra. En los primeros momentos de la comunicación cara a cara, parece que los aspectos no verbales y la voz constituyen más del 90% del mensaje.

En opinión de Knapp (1992), la comunicación no verbal puede servir para facilitar la comunicación de varias maneras: se comunica a los otros el modo de ser del interlocutor, se evidencia su capacidad de relación, sus sentimientos y emociones, se aprecia una mejora en la capacidad de influir en los demás positivamente cuando se emplea adecuadamente. También permite precisar el lenguaje verbal y, por ello, mejorar el entendimiento, a la vez que logra regular el intercambio de los mensajes orales.

Pero hay que decir, siguiendo a Cuadrado (1992), que los profesores tienen escasa conciencia del valor relacional que tienen las conductas no verbales. De entre ellas, la sonrisa es la que más emplean para suscitar reacciones positivas en los alumnos. Desconocen la capacidad de la mirada y se constata que los profesores tienen una escasa formación en aspectos relativos a comunicación en general y sus comportamientos parecen estar más bien dirigidos por la intuición o la experiencia directa. De modo que son valores poco sistemáticos. Desde esa perspectiva, quien sea más intuitivo logrará mejor comunicación, lo que no deja de ser un tanto excluyente para el resto del profesorado.

El lenguaje corporal incluye todos los movimientos del cuerpo con valor significativo, inconsciente o deliberado, también llamados signos cinéticos (movimientos, posturas, gestos y miradas). Aunque todos los movimientos corporales tienen algún sentido, éste dependerá del contexto en que se realizan. Los brazos cruzados, por ejemplo, suele interpretarse como una actitud defensiva, en cambio el contacto ocular con la cabeza inclinada hacia otra persona parece indicar interés y empatía. Ciertamente, si se desarrolla la sensibilidad hacia el lenguaje corporal y sus

múltiples connotaciones, se entra en conexión con los pensamientos y los sentimientos del interlocutor y se comprenderá mejor lo que comunican los mensajes de éste.

Glass (2003) trata en sus trabajos de divulgación la importancia de este tipo de comunicación. Plantea cuatro tipos de códigos de comunicación:

- El código del habla.
- El código de la voz.
- El código facial.
- El código corporal.

Parece evidente, a la luz de la investigación (Glass, 2003, Morris, 2006), que si se desarrolla la sensibilidad hacia el lenguaje corporal y sus múltiples implicaciones puede conseguirse conectar mejor con los pensamientos y los sentimientos de los demás.

Según Gloria Sanz (2005), para que la comunicación global resulte comprensible y sincera, es necesario que la comunicación no verbal sea congruente con la comunicación verbal y viceversa.

La apariencia y la imagen en nuestra impronta física tiene a la vez una considerable importancia. El atractivo influye en la credibilidad inicial del emisor. Pero, atención, lo que para un grupo socio-económico determinado es atractivo, para otro grupo puede ser tenido como algo que tenga un significado de pedantería o, al contrario, para otros determinados grupos el aspecto físico del profesor puede significar vulgaridad, por ejemplo. En cualquier caso, parece evidente que un interlocutor que se muestra atractivo para un colectivo tendrá más facilidad para que penetren sus mensajes en el mismo. Por eso es necesario hacer un esfuerzo por adaptarse a las características del auditorio en el que el profesor imparte la docencia, siempre manteniendo el principio de respetabilidad que su figura debe transmitir.

Hay autores (Camacho y Sáenz, 2000) que sostienen que la mirada es el medio más poderoso de comunicación no verbal. Se sabe por propia experiencia, ampliamente

refrendada, que existen miradas de ternura, de indiferencia, de disentimiento... Se podría seguir así enumerando tipos de miradas, en cualquier caso es muy normal tener experiencias en el potencial significativo de la mirada. Determinados factores como la distancia o el espacio mantienen la carga expresiva de la mirada, reduciéndola o incrementándola. En la larga distancia el contacto ocular es muy tenue; a medida que hay un acercamiento, la mirada aumenta su capacidad comunicadora.

El tacto es muy importante en la mayoría de las relaciones humanas, pero en la comunicación docente el contacto físico debe administrarse con cautela. Más manifiesto en edades tempranas, a medida que los alumnos son mayores las precauciones que deben tomarse con esta comunicación corporal son muy importantes, ya que puede haber sensibilidades de todo tipo respecto a ello.

La cronémica se ocupa del estudio del uso del tiempo. En educación, el control del tiempo tiene su importancia porque puede afectar también a la comunicación⁴.

Los fenómenos vocales que acompañan al habla se denominan paralingüísticos. Su importancia resulta evidente, si tenemos en cuenta que alrededor del 40% del significado corresponde a aspectos no verbales del lenguaje, según Knapp (1992). Se escuchará mejor si se oye mejor; aunque parece lo mismo, oír (sensación) no es lo mismo que escuchar (percepción). No hablar ni muy rápido, ni muy lento. Carraspeos, volumen de la voz, por ejemplo, tienen su importancia.

4. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

4.1. El medio o canal en la comunicación educativa y la sociedad de la información

⁴ Por ejemplo, si se convoca a los padres de los alumnos en un día o una hora inconveniente, se reducen las posibilidades de asistencia. Tener una cita con un alumno tras una clase que le haya exigido alta concentración o, al contrario, tras una actividad lúdica, merma la capacidad del alumno de concentrarse debidamente.

El profesor debe elegir el medio o canal a través del cual desea que se produzca la comunicación. En la interacción didáctica, es evidente que el principal canal es la voz a través del aire, pero las habilidades del profesor han de proyectarse en la utilización de otros canales que mejoren la transmisión del mensaje educativo para que llegue a los alumnos con la mayor precisión y claridad.

Dependiendo del tipo de mensaje, de las características de los alumnos o de la disponibilidad de uso de uno u otro medio, se seleccionará el más adecuado. Resulta evidente, por tanto, que el canal tiene que ser adecuado al receptor, a los objetivos y al contenido del mensaje. Cada uno de los medios de transmisión encierra capacidades que deben ser aprovechadas en beneficio de una mejor recepción de la información.

Una vez elegido el medio adecuado es necesario utilizarlo correctamente (Kirkpatrick, 2001). Según este autor, uno de los problemas que se plantean frecuentemente en la aplicación correcta de los medios hace referencia a la saturación. Dicho de otra forma, significa que la capacidad de decodificación que posee el medio para transportar información no puede desbordar la capacidad de decodificación que posee el receptor del mensaje.

Entre los más importantes está la pizarra, que en sus orígenes fue instrumento de aprendizaje. Más tarde lo fue de enseñanza y aprendizaje y hoy lo es de enseñanza y evaluación. Esto último explica, en gran medida, la aversión del alumno hacia la pizarra cuando le toca a él “salir a la pizarra”; esto se convierte en sinónimo de angustia y desazón. El profesor no llama a la pizarra al alumno para que aprenda, sino para que demuestre que ha aprendido (evaluación).

Para que la pizarra cumpla su función de medio de comunicación didáctica, es necesario adoptar una serie de precauciones:

- Escribir con letra clara y legible y utilizar abreviaturas convencionales.
- Cerciorarse de que los alumnos han tomado las notas pertinentes antes de borrar.
- Evitar señalar la pizarra desde posiciones distantes.

Otros medios de comunicación, para el profesor, serían el proyector de diapositivas, el proyector de transparencias o el vídeo. Pero, dada la velocidad con que la telemática y los medios comunicación audiovisuales se desarrollan, éstos están quedando obsoletos frente a nuevos procedimientos electrónicos, como presentaciones con ordenador y proyector de imagen, para hacer presentaciones audiovisuales a las que ya se le denomina “pizarra electrónica” o el paso del formato de cinta de vídeo al DVD o ya los nuevos formatos en alta definición del tipo Blue Ray, salido en los últimos meses, que nos ofrecen no sólo calidad de imagen comparable al cine, sino la posibilidad de presentar distintos idiomas e informaciones adicionales.

Los centros de enseñanza, dentro de sus posibilidades, están haciendo un esfuerzo para adaptarse al cambiante entorno de los medios telemáticos y audiovisuales y evitar el desfase entre la educación y el rápido avance de esos medios, que crean unas expectativas realmente nuevas en la comunicación en las aulas.

4.2. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento

Una nueva forma de comunicar en el aula se ubica en el entorno de lo que se viene a denominar la nueva sociedad de la información. Las nuevas tecnologías y entre ellas los medios de comunicación de masas, dice Baran (1999), están cortocircuitando muchos de los valores que hasta ahora se han tenido en la educación.

Por un lado, esto crea desazón en los profesores, ya que las nuevas tecnologías facilitan un marco nuevo, lo que siempre lleva implícito un cambio en la estrategia de comunicar. Pero, por otro, estos nuevos canales, códigos e incluso mensajes facilitan la apertura a una educación donde el papel del emisor y receptor se intercambian más fácilmente y permiten, de este modo, el paso del profesor orador y el alumno oyente a una retroalimentación en la comunicación entre ambos factores, emisor y receptor.

Los nuevos medios y tecnologías de la comunicación que, en definitiva, sintetizan estilos de vida singulares, ya característicos de una nueva generación dentro

de una sociedad singular a comienzos de este nuevo milenio, nos proponen unos métodos comunicativos nuevos en la incesante evolución que se produce en la sociedad.

Comunicarnos teniendo en cuenta todo ello es comprender mejor e interpretar de forma más cabal, cómo los adolescentes integran el conocimiento, además de ser garantía para una mejor adecuación educativa y social. Esto nos lleva a dar un paso más adelante y hablar de sociedad del conocimiento, más que de sociedad de la información. Ya que a pesar de que el conocimiento se basa en la información, ésta por sí sola no genera conocimiento, ni comunicación en *estricto sensu*.

Partimos de la necesidad de aprovechar la educación en medios de comunicación dentro del currículum por la presencia de los medios en la vida de los jóvenes y de la imposibilidad de la escuela de permanecer al margen de su importancia social, si no queremos vernos abocados a un anacronismo entre la comunicación educativa y la sociedad actual; es lo que se denomina educomunicación (UNESCO, 1979, Ferrés, 2000, 2004). En este sentido, se exponen las razones que justifican la presencia en las aulas de un nuevo tipo de comunicación a través de los medios de comunicación, así como algunas vías para su posible integración curricular.

El profesorado debe formarse en la comunicación a través de los medios y el impacto que este ámbito de conocimiento va a tener en las instituciones educativas. La dinámica social conduce a activar las experiencias pedagógicas de los maestros en el nuevo contexto comunicativo para elaborar proyectos pedagógicos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que involucren las nuevas tecnologías de multiproducción de comunicación educativa, para fortalecer el conocimiento específico en las disciplinas del saber.

En esta línea, se plantea una radiografía del contexto social como un reto esencial al que todo docente ha de enfrentarse para apropiarse de manera integral de la información y llegar de ésta al conocimiento que permita trasvasar hacia el alumnado desde de los nuevos canales comunicacionales. Los medios y nuevas tecnologías exigen de forma permanente una constante formación del profesorado que les capacite para enfrentarse a los retos que la comunicación desde la cultura digital está generando de forma insistente.

Es necesario profundizar en las relaciones que las tecnologías de comunicación entablaron con las distintas teorías y prácticas pedagógicas. Se parte de la hipótesis de que las tecnologías de comunicación dominantes en cada época impactan fuertemente no solo en la práctica educativa, sino fundamentalmente en la reflexión pedagógica y en el medio de incluir las tecnologías en los momentos de cambio (Dominick, 2006).

Lo ideal es que utilicemos para la comunicación pedagógica un medio o canal didáctico que permita la creación de entornos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se lleven a cabo actividades orientadas a la construcción del conocimiento y la investigación educativa en todas las disciplinas y en los que el aprendizaje se haga significativo.

Por otra parte se asume que las distintas tecnologías de comunicación organizan formas de conocimiento diferenciados y que la situación escolar debe dar cuenta de las nuevas habilidades y competencias que estas tecnologías provocan.

El modelo pedagógico que emplean en la comunicación las nuevas tecnologías es un intento para solucionar los problemas del aprendizaje e incluir una nueva herramienta en este proceso. Además de mejorar el ambiente de aprendizaje, cambiar el paradigma de la educación en el aula tradicional, en consonancia con el nuevo contexto social en el cual se circunscribe la escuela, y favorecer un aprendizaje autónomo. Estas son opciones actuales atractivas y novedosas en donde el estudiante deja la pasividad de mero receptor para entrar a interactuar con el profesor y la sociedad del conocimiento que se plantea como nuevo paradigma.

4.3. Consideraciones teóricas sobre el uso de las nuevas tecnologías

El ser humano, por el increíble desarrollo de la informática y los medios masivos de comunicación, recibe una enorme cantidad de información de todo tipo que les bombardea diariamente. Todo un mágico mundo al que se accede cómodamente sentados en su hogar y hasta donde se aprende a tener sentimientos vivos de fantasía

que se pueden ver y escuchar, y posteriormente comentar e intercambiar esta información con padres, familiares y hasta con los propios estudiantes (García Matilla, 2002).

Si se piensa que detrás de una hora de vídeo hay un equipo de profesionales creativos, actores y técnicos cuyo objetivo es captar la atención de la audiencia y transmitir (o no) algún mensaje, es posible darse cuenta de lo poco preparado que está el maestro para competir en ese modelo sedentario en el cual el estudiante debe recibir, de forma pasiva, los conocimientos que el docente quiera transmitir.

La enseñanza, en realidad, debe convertirse en un espacio de cooperación reflexiva diferente, de aprendizaje activo, un lugar donde los estudiantes aprovechen la información que le proporcionan las nuevas tecnologías para desarrollar sus capacidades de crítica y análisis y saberlas utilizar para el propio desarrollo y el de los demás (Piscitelli, 2002).

Pero, ¿cómo hacerlo? Un primer paso es cambiar el modelo educativo y con esto la formación inicial del profesorado. El estudiante debe ser más protagonista de su propio aprendizaje, de su propia capacidad de imaginar un modelo de clase donde descubrirán verdades, un modelo de clase donde la comunicación permita alcanzar los objetivos propuestos por el docente, más fácilmente. Y donde habrá que buscar la forma de comunicarla a los compañeros, discutirla, compartirla y disfrutarla; un modelo de clase que sea creativo, innovador y participativo. De esta manera, el objeto de conocimiento se construye activamente por los estudiantes y no se le impone a cada uno de ellos como la forma ya definitiva, una clase donde se aprovechen los recursos y todos los medios que estén a su alcance.

En este modelo de clase, el lugar del docente es el de acompañar y facilitar al estudiante en su camino de aprendizaje (Cross, 2003). Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. La tarea del docente será estimular dicha construcción, facilitarle las herramientas, vincularlo con el mundo, salirse del estrecho marco de las cuatro paredes. Los educadores brindarán al estudiante lo que éste necesita para vivir en el presente siglo. Si nos opusiéramos a la utilización de los recursos tecnológicos nuevos, solo lograríamos automarginarnos.

Analicemos un ejemplo: si, en una clase de inglés, se le brinda la opción al estudiante de buscar información sobre un determinado tema, el cual es objeto de la clase, mediante la consulta de una enciclopedia, la lectura de un libro o a través de una película o de un análisis práctico utilizando internet, algún software educativo o visitando algún sitio Web ¿cuál de las dos opciones preferiría? mayoritariamente el alumno se decanta por la segunda. Esto no quiere decir que a los estudiantes no les guste leer, lo que sucede es que tienen una posibilidad más sofisticada y más pragmática que la que había unos años atrás.

El fin de la comunicación en la educación ya desde la época de Aristóteles (Porter, 1997), es producir individuos completamente capaces de adquirir conocimiento, de juzgar la validez de la información que se le proporciona y de generar a partir de ella, inferencias racionales, lógicas y coherentes. La comunicación en la era de la sociedad del conocimiento facilita la tarea de seleccionar la información, analizarla desde una postura reflexiva, intentando profundizar en cada uno de los elementos, deconstruyendo el mensaje, para construirlo desde nuestra propia realidad. Es decir, en el proceso de deconstrucción se va a desmontar, comprender, entender las variables, partes, objetivos, elementos, axiomas del mensaje. En el proceso de construcción realizamos el procedimiento inverso hacemos una retroalimentación que permita conectar al receptor con el emisor (Cisneros, García y Lozano, 2006).

El proceso de enseñanza–aprendizaje ha estado sometido a la carencia de estrategias adecuadas, las cuales se reducen a la utilización del tablero, la tiza, el borrador y el texto guía, con notables consecuencias de apatía, frustración y falta de interés en ocasiones. Actitudes que deben reevaluarse porque el mundo está en un continuo cambio. ¿Por qué no llevar estos cambios también a la educación?...

El avance vertiginoso de la sociedad de la comunicación hace que las instituciones educativas y los procesos de comunicación de los educandos no se estanquen, de manera que las concepciones educativas y las prácticas pedagógicas si no se anticipan o no evolucionan simultáneamente pierden su sentido y razón de ser. Por muchas razones, el mundo del mañana, su cultura, las profesiones, las técnicas y muchas otras cosas resultan imprevisibles. Sin embargo, la comunicación a través de la ciencia y la tecnología requerirán siempre el desarrollo de una determinada

racionalidad, creatividad y capacidad de anticipación y de controversia necesaria en la clase.

Una alternativa que se ofrece con alta potencialidad para ayudar a satisfacer la continua y necesaria formación de los docentes en el nuevo paradigma comunicacional es el uso, ya mencionado, de Internet, que se ha consagrado como una herramienta valiosa dentro de la educación en todos sus niveles. Esta herramienta con su potencialidad permite que el maestro pueda tener acceso siempre a una valiosa y actualizada información.

Si las nuevas tecnologías en la comunicación, constituyen, en muchos aspectos, un desafío para la educación, también lo es para el docente, el cual va a pasar de ser comunicador, emisor de “saberes”, a convertirse también en guía, a través de ser receptor del aprendizaje que van adquiriendo los alumnos. Sus competencias para aplicar las nuevas tecnologías en la clase van a convertirlo en una parte esencial de su perfil profesional. Su misión consiste en brindar a los estudiantes los recursos necesarios para que dominen las herramientas de información (Salinas, 2006). Paralelamente, el docente deberá atraer la atención de los estudiantes sobre la naturaleza real de la utilización de los instrumentos de multiproducción educativa que tienen como propósito complementar las relaciones sociales, intelectuales y profesionales.

Como consecuencia de la actual era de la electrónica y de la cultura de la imagen que nos caracteriza, las posibilidades que se nos abren a la comunicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el avance de las nuevas tecnologías con la creación de entornos personales o educación virtual nos permite vislumbrar un caudal de nuevas concepciones comunicativas, que replanteen el actual concepto de aprendizaje y reflexión en cuanto a la posibilidad de llevarlas a cabo en la clase.

De hecho, estas tecnologías nos están suministrando nuevas formas de comunicarnos de forma global, de localizar la información no como estamos acostumbrados (en los textos tradicionalmente) sino favoreciendo poder acudir a un torrente de información que adecuadamente empleada mejora la agilidad mental y la creatividad.

Asimismo, da posibilidades a quienes por su lejanía o imposibilidad horaria para asistir a los centros no pueden seguir la docencia reglada. Tenemos numerosos casos, por ejemplo, el de la Comunidad de Aragón, que desarrolla desde 2002 el proyecto “aularagon”, permitiendo la enseñanza secundaria por Internet y a partir del curso 2006-07 permite la obtención del título de bachiller a través de este mismo medio (<http://www.aularagon.org/index.asp>).

Otro motivo de reflexión es el grado de interactividad y de control de la comunicación que ofrece el sistema, el cual dependerá sobre todo del modelo pedagógico de que se hable. Se trata de lograr el equilibrio entre la potencialidad tecnológica aportada por las redes y las posibilidades educativas que el sistema es capaz de poner en juego, en donde el aporte de equipos con tecnología avanzada es de virtual importancia. En definitiva, se presenta un problema eminentemente pedagógico, pero con incidencia de las condiciones técnicas desarrolladas en la comunidad educativa.

En resumen, no son las nuevas tecnologías las que hacen buenos docentes. Estas se convierten en una necesidad sentida de brindarle al maestro la oportunidad de conocerlas, de manipularlas y de evaluar su desempeño como tal. Pero advirtiendo también de las dificultades y limitaciones que puede plantear el uso de las Nuevas Tecnologías para ciertos colectivos o grupos sociales, el mundo rural, sectores marginales, alumnos con deficiencias sensoriales, mentales, etc, para los que se pone de manifiesto la llamada *brecha digital* que implica el acceso y uso de estas tecnologías (Rodríguez, 2006). En este campo se advierten también necesidades formativas para el profesorado.

4.4. El uso de Internet.

Lo que Internet supone en la actualidad con respecto a la comunicación y los recursos que nos permite y el conglomerado de posibilidades que se renuevan además en contextos nuevos según aumenta la capacidad tecnológica del sistema informático (texto, imágenes, sonido, evaluaciones) no tiene precedente en la historia de la comunicación educativa (Gómez Palacio, 1998), con lo cual el docente puede potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

De la misma manera, el correo electrónico ofrece ventajas enormes para ser aprovechadas, fomenta la comunicación asincrónica, en la que el emisor y el receptor participan en el acto comunicativo en diferentes momentos, economizando tiempo y dinero en la producción y envío de mensajes. Esta herramienta es idónea para ser colocada al servicio de los estudiantes con el fin de encontrar sentido y significado a sus acciones académicas. También el uso de videocámaras que permiten la videoconferencia hacen que la educación a distancia adquiera nueva dimensión.

El navegador de Internet, como cualquier otro recurso educativo, nos trae implícito un modelo de canal de aprendizaje, que está basado en el acercamiento del estudiante al contenido, en donde el docente comunicador es capaz de planificar su intervención dentro de la actividad pedagógica desde sus intuiciones y donde la corta pero valiosa experiencia pueda ser utilizada para que después, desde la reflexión guiada, analice las posibilidades tanto didácticas como organizativas del nuevo recurso comunicativo y del modelo de enseñanza que vivencia.

Con el advenimiento de Internet y la utilización de instrumentos de comunicación que utilizan la multiproducción, el estudiante aprende a investigar y a inferir por sus propios medios. Se le abre un amplio horizonte de posibilidades para practicar y aprender en forma motivadora y, a la vez, este recurso comunicativo ayuda a crear situaciones de aprendizaje altamente significativas y valiosas para los estudiantes (Correa, 2002).

La solución para vincular las nuevas tecnologías comunicativas es que los estudiantes, que son lógicamente los beneficiados directos, disfruten de ellas con la orientación de docentes comunicadores que asumen un nuevo rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado de esto, los estudiantes de cualquier especialidad, no sólo los especialistas en informática:

- Obtendrán un cambio en la transformación creativa de la realidad.

- Tendrán la posibilidad de comunicación y la adquisición de conocimientos será de forma motivadora, creativa e investigativa.
- Desarrollarán con la comunicación interactiva, diferentes estructuras cognitivas de acuerdo a sus necesidades.
- Los instrumentos de multiproducción educativa e internet permitirán al estudiante conectarse con un mundo de una gran diversidad cultural, étnica, social y científica, en donde encontrará una diversidad de ambientes educativos.

El estudiante, con la acertada orientación de un docente capacitado en las nuevas formas de comunicación pedagógica que brindan las nuevas tecnologías, va a crecer en sus tres dimensiones:

1. Necesidades entre el conocimiento y la investigación.
2. Las potencialidades, las que se relacionan con la capacidad de valoración, interacción y el sentido de la responsabilidad y
3. Las estructuras mentales, actitudinales y valorativas que se mencionaron anteriormente.

La informática educativa, estrategia para utilizar correctamente la comunicación con nuevas tecnologías, harán que el estudiante sea capaz de aprender e investigar a su propio ritmo, de acuerdo con las experiencias y a las condiciones pedagógicas y ambientales que se le presenten. Estos métodos, como herramienta de aprendizaje, no deben desplazar al maestro dentro del campo de acción educativa. En este caso, el maestro será un facilitador de la nueva forma de comunicación.

Las perspectivas comunicativas a través de las nuevas tecnologías, presentes para su uso educativo, exigen nuevos planteamientos que a su vez requerirán un proceso de reflexión sobre el papel de la educación en una nueva sociedad, diferente al que nos tocó vivir como estudiantes. También provocarán un cuestionamiento de las instituciones educativas (Correa, 2001) para mirar si están preparadas para cumplir un papel protagónico en el desarrollo del país, de acuerdo a las nuevas condiciones de desarrollo. En efecto, el desarrollo de la comunicación y las posibilidades crecientes de los sistemas computacionales cuestionan la utilización de los sistemas educativos convencionales, ya que éstas generan un nuevo y creativo ambiente para los estudiantes.

Ha quedado demostrado que las tecnologías de la comunicación dominantes en esta época impactan fuertemente no sólo en la práctica educativa, sino fundamentalmente en la reflexión pedagógica y en el modo de incluir las tecnologías en los momentos de cambio. Las posibilidades de las tecnologías de la comunicación y en especial de Internet en la educación descansan tanto o más que en el grado de sofisticación y potencialidad técnica en el modelo de aprendizaje en que se inspiran, en la manera de concebir la relación profesor-alumno, en la manera de entender la enseñanza.

No parece aconsejable limitarse a explotar los nuevos medios sin salir de los viejos modelos, aunque esta situación parece constituirse en transición imprescindible, reconociendo el impacto que tiene para el aprendizaje y para el desarrollo motivacional de los estudiantes el uso de estos recursos tecnológicos.

CAPITULO 3
FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO EN COMPETENCIAS
DOCENTES. COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS

CAPITULO 3

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS DOCENTES. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1. EL NUEVO MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL

En una sociedad sometida a continuas mutaciones, las funciones del profesor se definen con esquemas que poco tienen que ver con los dominantes hace no mucho tiempo. Hemos visto ya cómo la nueva realidad social diversifica las funciones del docente en un abanico complejo de responsabilidades. Es por esto que no podemos descuidar que quizás en la formación inicial del docente el primer y más importante objetivo sea hacerles tomar conciencia del papel que les corresponde como agentes del cambio. Ello implica modificar de manera clara la formación profesional tradicional que hace de los docentes en formación eruditos más que pedagogos (Mendías, 2004).

La formación ofrecida actualmente a los que serán docentes en un futuro cercano no se puede valorar como adecuada, dados los cambios sociales que se viven y que afectan a la enseñanza de manera muy clara. Las palabras de Barron (1989: 682) siguen teniendo plena actualidad:

"los alumnos acaban su formación con (...) una predisposición a reproducir modelos, hábitos y técnicas de enseñanza que han 'padecido' en su periodo formativo pero apenas han aprendido a enseñar. Resulta cuanto menos paradójico que sujetos que están formándose para la enseñanza pasen la mayor parte de su formación educándose como alumnos".

En este sentido, ya se ha visto anteriormente que el desarrollo de la sociedad del

conocimiento está evidenciando cada vez más la necesidad de cambios en la formación inicial que no pueden demorarse más, por la propia evolución de nuestras sociedades (Castell, 2004).

El modelo de profesor que ha venido existiendo se rompe y la función del profesor se vincula a un modelo nuevo y explícito basado en competencias Argudín (2007). En esta transición los contenidos se imparten a tal nivel de generalidad que resultan inadecuados para fundamentar lo que viene a ser el nuevo enfoque educativo, la formación en competencias profesionales, más concretamente, las competencias docentes (Eraut, 1998, Perrenoud, 2004a). No pueden olvidarse las aportaciones más recientes y estimulantes de las ciencias de la educación; la metodología que se aplica en formación de maestros no puede alejarse, ya sea de motu propio o por fuerza de los presupuestos que plantea el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) del aprendizaje activo, significativo y personal.

Además habría que analizar un fenómeno que afecta a la formación inicial del futuro docente y que dificulta su correcto aprendizaje, el problema de la complementariedad entre asignaturas obligatorias respecto al resto de asignaturas. Constituye un principio generalmente aceptado que las asignaturas de estudio obligatorio, como dice Mendías (2004), deben formar una unidad científica y metodológica y que la optatividad debe facilitar la profundización en aspectos siempre relacionados con las materias "fundamentales". Las materias obligatorias son, pues, un despliegue de la capacidad de contenidos que poseen las áreas troncales. Por ello -como apunta esta autora- no parece lógico que una titulación pueda estar formada por dos itinerarios distintos: el de las asignaturas troncales y el de las asignaturas obligatorias que parecen discurrir en direcciones en muchas ocasiones opuestas.

Existe el ejemplo de otras facultades, como la de Derecho, donde se sigue básicamente la troncalidad y es en la obligatoriedad donde se introduce, a veces, otras áreas de conocimiento como aparece en otras Universidades. En el caso de Medicina puede verse que, en sus planes de estudio, se refleja aún un mayor compromiso de las materias obligatorias con las áreas de conocimiento de la troncalidad. Estudiando también el caso de los estudios de Económicas ocurre algo parecido: la mayor parte de los Centros estudiados mantienen la obligatoriedad vinculada a las áreas de la tronca-

lidad, lo que no ocurre en la Facultad de CC. de la Educación de Granada, en la que se introducen materias optativas alejadas del principio de vinculación a la titulación.

El EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), sostiene Latorre (2004), trae consigo una nueva estrategia para la carrera de Magisterio. En él aparece un contexto que, además de representar una mera renovación de los planes de estudio actuales, plantea un nuevo modo de concebir la formación inicial, al hablar de la necesidad de vincular el currículo que se desarrolla a lo largo toda esta formación del alumno. Se parte de la necesidad de tratar esta temática desde una formación general y comprensiva del maestro, que presente una clara preparación de la didáctica de todas las materias del currículo de primaria. No bastaría con esto, sino que sería necesaria una especialización que abarque un contexto amplio de conocimientos para el segundo ciclo, acompañado siempre de una parte práctica que diseñe claramente lo que se va a aprender y cuáles son las tareas de los alumnos.

La propuesta formativa homologable con los países del entorno europeo, permitirá, como defiende Latorre (2004), a partir de la aportaciones de Gil y Moreno (2003), garantizar también un acceso del maestro al tercer ciclo, lo que garantizaría y potenciaría la investigación educativa.

De acuerdo con la reforma que se plantea de la formación inicial de los docentes para reforzar el ámbito pedagógico y práctico del docente, la Unión Europea habla de unos puntos esenciales (Domínguez , 2003).

- Movilidad e intercambios. La construcción del espacio educativo europeo reclama movilidad continua, tanto de profesores como de alumnos, para favorecer los procesos de innovación y búsqueda en el trabajo educativo.
- Conocimiento de lenguas extranjeras. Ha de fomentarse de manera intensiva en la formación de los docentes. Ello facilita la apertura y relación con los profesionales de los demás países europeos, así como la utilización de recursos y materiales distintos.
- Orientación del aprendizaje. En una nueva identidad docente como la que se pretende, el maestro ha de asumir un papel diferente al tradicional y estrictamente basado en la transmisión de información. La función de la

orientación de los alumnos pasa a ser significativa y exige una mayor formación psicopedagógica. Ya mencionamos, en capítulos anteriores, las nuevas competencias del profesor como guía del proceso de aprendizaje de los alumnos facilitando la creación de significados y, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas con los alumnos, enseñarles a pensar, a aprender y a organizar las fuentes de información. Por otro lado, los maestros, en su nueva función de tutor-guía, tienen que acomodarse a otras funciones como saber solucionar los conflictos que aparecen en el aula, entre otras nuevas habilidades (Barnett, 2001).

- Renovación y preparación mediante formación continua. El maestro debe prepararse para contextos diferentes, en los ámbitos de educación permanente y la de adultos, etc.
- Incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula. Este es uno de los retos de la formación inicial del maestro.
- Potenciar la pedagogía de la interculturalidad. La tendencia hacia una sociedad cada vez más multicultural aumenta en toda Europa como consecuencia de las crecientes corrientes migratorias y otros intercambios de población; de ello se deriva que el docente tiene que atender en las aulas a los alumnos de distintas nacionalidades, lenguas y culturas (Corominas, 2001).
- Por último, se considera fundamental la aplicación de inversiones necesarias y financiación adecuada a las demandas.

Si se pretende que se lleve a cabo las competencias profesionales comentadas más arriba, en la formación inicial para el nuevo perfil del maestro del siglo XXI, el planeamiento de esa formación inicial que se diseña y se va a llevar a cabo en el horizonte del año 2010 consecuentemente con los ECTS previstos en el entorno europeo, han de cumplir unos requisitos básicos, y unas características tales según plantean especialistas como Marcelo (2001), entre otros.

En la guía de titulación de Maestro-Lengua Extranjera, elaborada por el departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura (2004,10-11) se plantean unos principios básicos a tener en cuenta en la que tiene que ser la formación del profesorado en Lengua Extranjera. De ellos se puede extraer un decálogo para la formación inicial,

válido para todas las especialidades (Latorre, 2004):

1. Se ha de enfocar la formación del profesorado como proceso.
2. Se han de integrar adecuadamente los contenidos académicos y pedagógicos.
3. Se ha de integrar la teoría en la práctica.
4. Ha de existir una fuerte relación entre formación recibida y las demandas educativas de la Comunidad Autónoma, España y Europa.
5. Se ha de ser consecuente con el carácter social y dinámico de la formación del profesorado. Desde esta perspectiva global, la formación de maestros requiere atender también a los elementos culturales de socialización, ya que el aprendizaje de la enseñanza es también una construcción social.
6. Se ha de trabajar con grupos reducidos que permitan la individualización, personalización e interacción comunicativa.
7. El principio de supervisión y control público.
8. Proceso de indagación y reflexión. Para que el maestro en formación valore la utilidad del paradigma profesor-investigador, ésta se ha de aplicar tanto a clase, durante los cursos de carrera, como en el período de prácticum.
9. Formación para la diversidad educativa, lingüística y cultural. Este principio implica que el futuro maestro ha de conocer la diversidad cultural de las gentes que integran la Unión Europea y las minorías que pueblan la comunidad en la que se insertan.
10. Formación desde y para las nuevas tecnologías. Su desarrollo implica un uso amplio de estos recursos para el futuro maestro.

Pese a discrepancias, como plantea la propia Latorre (2004) respecto a muchas cuestiones, hay sin embargo algo que parece coincidente desde todos los ámbitos: el papel insustituible del profesorado. La conciencia de que no será posible un cambio educativo sin el concurso activo del profesorado, hace de la formación inicial de los estudiantes de Magisterio un tema de total actualidad. La capacitación profesional de los futuros profesores es en los últimos años un tema de preocupación para los que tienen una vinculación profesional, académica o política al mundo educativo (Menter, I., Brisard, E., y Smith, I., 2006).

La necesidad o el interés en converger con la Unión Europea, unido a una sociedad globalizada, intercultural, con un fuerte desarrollo tecnológico en continua evolución, trae consigo necesariamente un nuevo espacio educativo obligatoriamente compartido con los países vecinos, que además se plantee el incremento de la calidad en la formación inicial.

Zabalza (2003) apunta que las buenas carreras son aquellas que tienen buenos planes de estudio y buenas condiciones para llevarlos a cabo. Por tanto, se puede afirmar que los programas y planes de estudio de las distintas especialidades del Magisterio no bastan, ya que la reforma del currículo puede quedarse en un puro maquillaje institucional si no viene acompañada y complementada por otras medidas de igual o mayor importancia. Es necesaria una mayor apertura de la Universidad hacia la sociedad, hacia otras instituciones y otros países, no sólo del entorno del EEES, dado el proceso de globalización que afecta a todo el planeta.

Tanto la globalización como la sociedad del conocimiento están de alguna manera condicionando el mundo de la educación y la escuela. Por tanto se hace necesario repensar la formación inicial de los docentes, desde un punto de vista nuevo, cual es la formación en competencias (Calatayud, 2004). Efectivamente, el fenómeno educativo no ha quedado al margen de todos los cambios políticos, sociales, culturales que vive nuestra sociedad. La manera en la que se concebía la enseñanza está cambiando, de ahí que en un nuevo ámbito internacional se hable de la enseñanza por competencias, como veremos a lo largo de este capítulo.

Es este interés por buscar la forma más adecuada para preparar al futuro docente el que hace que los nuevos planteamientos de formación inicial busquen el desarrollo de esa formación a través del desarrollo de la competencia, haciendo hincapié en los aspectos de reflexión a través de la estructura cognitiva de los sujetos (Villar, 2004).

Consciente de la necesidad de formar a los futuros maestros en las competencias propias de la profesión, Violant (2004) arguye que si los modelos educativos tradicionales justificaban su función en la acumulación de contenidos, la sociedad de la información reclama un tipo de formación basada en competencias y habilidades, que trasciendan el conocimiento concreto que se imparte en las carreras. Es tal la

generación de nuevas informaciones que en menos de una década pueden cambiar los conocimientos científicos de algunas áreas de intervención. Por ello, formar profesionalmente es formar en aquellas competencias que representen una mayor vigencia en el tiempo.

Todo se asienta en el sofisticado contexto en el que se mueve el sistema educativo cada vez más (Domínguez, 2003). Por eso, la formación en habilidades comunicativas, o mejor dicho, en competencias comunicativas, debe formar parte de la formación inicial del profesorado (Perrenoud, 2004a). Los programas de formación inicial del profesorado tienen que adaptarse a los nuevos tiempos y el profesor emisor tiene ya la necesidad urgente de convertirse en un profesor guía que utiliza la retroalimentación (feed back) para la práctica diaria de lo que enseña y se aprende.

En este sentido se manifestaba la Scottish Office ya en 1992 en los siguientes términos de acuerdo con el siguiente cuadro (Pollard, 1997):

Cuadro 3.1.

<p>Principales capacidades profesionales que se deben alcanzar en la formación inicial del profesorado escocés (Scottish Office, 1992; en Pollard, 1997, 7-9):</p>
<p>1. En cuanto a las capacidades que se relacionan con el sujeto y el contenido de la enseñanza, el nuevo profesor debería ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar un conocimiento del sujeto o sujetos que forman el contenido de su enseñanza, lo que va más allá de las demandas explícitas del plan de estudios de la escuela. - Planificar: por ejemplo para preparar unos programas de enseñanza coherentes que aseguren la continuidad y la progresión, teniendo en cuenta la política del plan de estudios nacional, regional y de la propia escuela y programen lecciones dentro de estos programas de enseñanza - Presentar el contenido que enseñan de una manera apropiada a sus estudiantes. - Justificar por qué enseñan estos conocimientos y la comprensión de cuestiones de plan de estudios y del desarrollo infantil. <p>2. Capacidades que se relacionan con el aula</p> <p>2.1. Comunicación. El nuevo profesor debería ser capaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar lo que él o ella enseñan de forma o con un lenguaje claro y de manera estimulante.

- Preguntar a los estudiantes con eficacia y apoyar el debate para que ellos respondan adecuadamente.

2.2. Metodología. El nuevo profesor debería ser capaz:

- Emplear una gama de estrategias de enseñanza apropiadas al tema o el asunto y a los estudiantes en sus clases;
- Identificar las ocasiones convenientes para enseñar en clase, en su totalidad, en grupos, en parejas o individualmente;
- Tener un conocimiento de las dificultades de aprendizaje o las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes;
- Considerar las diferencias culturales entre alumnos;
- Animar a sus alumnos para que tomen iniciativas propias y se hagan responsables de su propio aprendizaje;
- Seleccionar y usar de manera pertinente una variedad amplia de recursos, incluyendo las tecnologías de la información;
- Evaluar su práctica;
- Justificar la metodología que utiliza.

2.3. Gestión de la clase. El nuevo profesor debe tener un conocimiento de los principios (buenos o malos) que hay detrás de hacer guardar el orden, la disciplina y lo que se puede hacer:

- Desplegar una gama de acercamientos para crear y mantener un útil, ordenado y seguro ambiente para aprender;
- Manejar el comportamiento de los estudiantes mediante el uso de recompensas y de sanciones apropiadas y estar enterado de cuándo es necesario buscar consejo;
- Mantener el interés y la motivación de sus estudiantes;
- Evaluar sus propias acciones en la dirección de sus estudiantes;

2.4. Evaluación. El nuevo profesor debe:

- Tener una comprensión de los principios de la evaluación y de las diversas clases de evaluación que pueden ser utilizadas;
- Poder juzgar cómo las estudiantes alcanzan los estándares definidos para el grupo su particular;
- Poder determinar y registrar sistemáticamente el progreso individual de sus alumnos;
- Poder proporcionar regularmente feedback del grado de progreso a sus alumnos;
- Poder utilizar la evaluación para valorar y mejorar la enseñanza.

2.5. Las capacidades referentes a la escuela. El nuevo profesor debe:

- Tener un conocimiento del sistema en el cual está trabajando y particularmente de los sistemas de la organización y de gestión de escuelas, o de las políticas de la escuela y de los planes de desarrollo que afectan a su enseñanza.
- Poder discutir con los padres el progreso de sus niños;
- Poder comunicarse con los miembros de otras profesiones referidas al bienestar de alumnos y a los miembros de la comunidad a la que pertenece la escuela, así como a colegas dentro de su escuela y o de su zona educativa;
- Estar enterado de las fuentes de ayuda y de expertos dentro de la escuela y cómo pueden ser utilizadas;
- Conocer los aspectos cruciales del plan de estudios de la escuela y ponerlos en práctica;
- Tener los intereses y habilidades que puedan contribuir a las actividades con sus pupilos fuera del plan de estudios formal.

2.6. Capacidades relacionadas con el profesionalismo. El nuevo profesor debe:

- Tener conocimiento de su trabajo formativo y de transmisión de información; de sus responsabilidades contractuales, legales y administrativas;

- Poder hacer una evaluación preliminar de su propio progreso profesional.

Sin embargo, el profesionalismo implica más que una serie de meras capacidades. También conlleva un sistema de actitudes de especial trascendencia y que deben ser transmitidas a sus alumnos:

- Un compromiso con el trabajo y con los receptores del mismo.
- Un compromiso con su propio desarrollo profesional permanente.
- Un compromiso para colaborar con el entorno para conseguir los objetivos de los alumnos;
- Un compromiso que promueve el bienestar moral y espiritual de los estudiantes;
- Un compromiso dentro de la propia escuela y con la comunidad;
- Un compromiso de imparcialidad según lo expresado en políticas multiculturales y no discriminatorias.

La Scottish Office se planteaba, por tanto a principios de los noventa, la necesidad de implementar la enseñanza en competencias y en concreto la transversalidad de las competencias comunicativas en lo que debe ser la formación inicial de los estudios de Magisterio (Pollard, 1997, 7-9). Siendo, por tanto un antecedente de los planes de estudios que se plantean en Bolonia 1999 que se desarrollan en la sucesiva normativa del EEES posterior y que en Escocia se sigue desplegando en publicaciones que podemos consultar a través de Internet como es el caso del informe que elabora el equipo encargado de someter a revisión la formación inicial del profesorado ITE (initial teacher education), allí se advierte la importancia del desarrollo de las competencias, en concreto las comunicativas y llega a plantearse si nos encontramos ante una evolución o una auténtica revolución en el enfoque que esta formación inicial plantea (Scottish Office, 2005).

2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: LA FUNCIÓN DOCENTE

2.1. Aproximación conceptual al término competencia

En los últimos años se habla mucho de las competencias que deben poseer los docentes para hacer frente a los retos que plantea la enseñanza dada su complejidad actual. No sólo se habla de competencias para los docentes, sino de las habilidades de los profesionales de cara a su capacitación para el mercado laboral (Portelance, 2005). No obstante la referencia a las competencias a nivel docente es el tema principal que afecta al estudio que estamos realizando, más concretamente las competencias docentes

en comunicación. Por ello se define primero lo que se entiende actualmente por competencia, para analizar con posterioridad las competencias docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior al que se orienta el futuro de la universidad española. Finalmente se identificarán las competencias comunicativas que se consideran necesarias para una labor eficaz de los futuros docentes en general y los profesores de Magisterio en particular, dado el contexto de la presente investigación.

En primer lugar conviene subrayar el carácter multidimensional del término “competencia”. En efecto, no existe una definición unánimemente compartida por todos los autores. Así, ya en la edición de 1930 del Diccionario Larousse (1930) podía leerse que:

“en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere”.

La noción de competencia, tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. No obstante existen otras definiciones sobre competencia. Así, una competencia afirma Tremblay (1994) y Navío (2005) es un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz,

Para la Organización Internacional del Trabajo (2000) posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma, flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (OIT, 2000).

Forgas (2003) declara que la competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.

Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea (Vargas, 2004).

González Maura (2004) la define como la compleja integración de atributos que imprimen énfasis a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo anticipándose y preparándose para él. Más que la suma de todos esos atributos es un sistema que resulta de la combinación, interacción y puesta en práctica de dichos atributos en una situación laboral real.

La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonzci, cit. en Vargas, 2004).

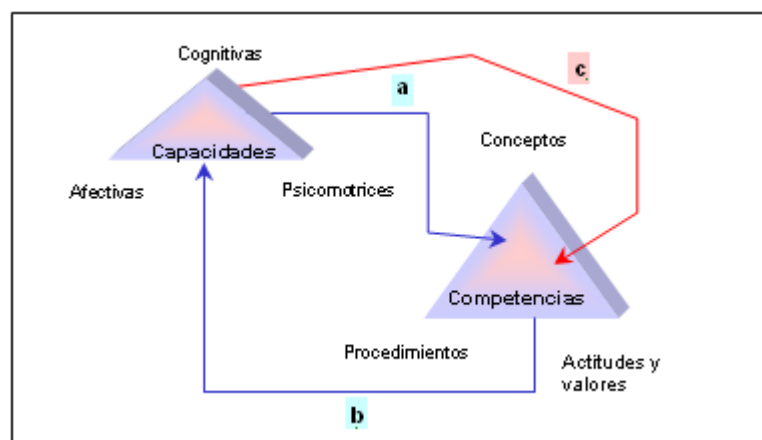
Para Tejada (2005, 18) es *“el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser, conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le “hace capaz” de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional”*. El propio Tejada (2005) nos indica lo que caracteriza a una competencia según Ferrández (1997), éste hace una distinción entre capacidad y competencia:

“[...] Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las

competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona (pp. 2-3).”

En el siguiente gráfico vemos el planteamiento de Ferrández (1997) sobre el paso de capacidad a competencia y su retroalimentación:

Gráfico 3.1. Caracterización de las competencias (Ferrández, 1997, p. 3)



Teniendo en cuenta estas aportaciones se puede inferir que una competencia está a mayor nivel que una habilidad, ya que la primera integra un conjunto de habilidades, conocimientos, y comportamientos del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada. Dicho de otro modo, una competencia integra: saber, saber hacer y saber ser. Por consiguiente, las competencias incluyen un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (Gallard y Jacinto, 1995).

Es en la vinculación de competencia que se une en sus planteamientos al mundo laboral donde encaja lo expresado por Vargas (2001) sobre las competencias en el nuevo paradigma de la globalización, cuando realiza un análisis interesante acerca de la utilización del término competencia en el ámbito gerencial y su significación desde una perspectiva psicológica. En este sentido destaca que las competencias:

- Son características permanentes de las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.

Esta caracterización de competencia *“representaría la conjunción de cuatro elementos básicos e individuales (habilidades, conocimientos, creatividad y responsabilidades) requeridos por los trabajadores en sus cometidos laborales, junto a una cultura de colaboración para poder operar en equipos de trabajo, círculos de calidad, etc. (...) resumen los nuevos requisitos de calificación como facultades de razonamiento, aumento en las capacidades cognitivas de percepción, de abstracción, de resolución de problemas, de iniciativa del trabajador, del desarrollo de capacidades de cooperación, en síntesis la necesidad de saber-ser combinado de diferente manera, según el sector, el saber, el saber-hacer, y el saber-ser”*(Carrillo e Iranzo, cit. en Sepúlveda, 2002).

2.2. Tipos de competencias profesionales

Desde diferentes ámbitos se han planteado distintas tipologías sobre competencias profesionales. En este sentido, se han identificado los siguientes tipos (Cano, 2005):

a) Básicas o transversales: aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos. Éstas se dividen de acuerdo con los siguientes ámbitos (AQU, 2002):

- Intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico).
- Interpersonal (trabajo en equipo, liderazgo).
- De manejo y comunicación de la información.
- De gestión (planificación, responsabilidad).

- De valores éticos/profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad, etc.).

b) Específicas: aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. A su vez, pueden dividirse también según los siguientes ámbitos:

- De conocimientos, relativo a la adquisición de un corpus de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación.
- Profesional, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el know how (saber hacer).
- Académico, con sus respectivos ámbitos de comunicación y de investigación.

Sin embargo, dice Villar Ángulo (2004), hay que ser cautos al utilizar el término competencia. En efecto, cuando se habla de competencias transversales (por ejemplo, el trabajo en equipo) o específicas (por ejemplo, las relacionadas con los procesos de laboratorio para los químicos, o las relacionadas con el cálculo y la representación de proyectos arquitectónicos para los ingenieros), se está pervirtiendo el sentido del término «competencia». Coloquialmente puede llamarselas así, pero en sentido estricto no son tales. Lo que se denominan competencias son, para él, más bien habilidades, capacidades. La competencia sólo se revela en la práctica, cuando se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática. Tan sólo se puede tener las competencias como referentes últimos hacia los que tender.

2.3 Aportaciones teóricas sobre competencia docente

El término competencias aplicado a la educación y docencia se ha convertido rápidamente en un soporte fundamental de la estrategia pedagógica (Westera, 2001): tanto a nivel de formación inicial como en el ámbito de la formación permanente, si bien no deja de haber autores discordantes con esta afirmación de lo que significan las competencias para la educación. No obstante, si se revisa la bibliografía al respecto, originada en los más diversos lugares del mundo, se encuentra una increíble repetición del vocablo competencia como eje de lo que va a ser el futuro de la formación inicial del profesorado. Lo emplean en la Unión Europea, en Estados Unidos, en los países de

Europa del Este, en América Latina, en el sudoeste asiático y donde nos imaginemos. Pero es bueno preguntarse a qué se debe esa unanimidad (García Pascual 2006).

Cabe mencionar que, en términos educativos, la utilización del término competencia es bastante reciente. Es de destacar el empleo que le otorgó en los Estados Unidos (1992), la Secretaría de Trabajo de ese país cuando preparó una comisión de expertos que elaboró un documento titulado “*Lo que el trabajo requiere de las escuelas*”. En el mencionado documento, se señala que el sistema educativo debe proporcionar un conjunto de destrezas para que los estudiantes se enfrenten a los retos del mundo del trabajo (Sepúlveda, 2002). En dicho informe se recalca que debe recurrirse a las habilidades que se adquieren en la formación como forma de pensar creativamente y resolver problemas.

Pese a cierto tono mercantilista que la Secretaría de Trabajo de EEUU otorgó en esa ocasión al término destreza, como dice Tabares (2006) la competencia para desarrollar una profesión depende del factor humano, de los que van a ser trabajadores, para que desempeñen cómodamente su labor en la nueva sociedad altamente desarrollada tecnológicamente, lo que en términos de hoy diríamos, que puedan desenvolverse adecuadamente en la nueva sociedad del conocimiento, siendo capaces de trabajar en equipo y con una sed de seguir aprendiendo.

Se está explicitando, entonces, la relación entre los cambios del mundo laboral y una nueva formación educativa que considere al mismo tiempo la capacidad de gestión, la capacidad de aprender y la capacidad de trabajo grupal. De allí se deriva una relación directa entre los cambios tecnológicos, la educación y la transformación de los procesos productivos. A partir de ese momento, se empieza a utilizar la noción de competencias en lugar de la de calificaciones o destrezas de las que se habla en Eurydice (Gómez, 2005).

Para abordar el sentido de las competencias docentes, la pregunta clave es: competencias, ¿para qué? o ¿al servicio de qué? No se trata de reproducir un discurso técnico, más bien consiste en que los docentes hallen el camino para desarrollar sus propias competencias, de modo que rompan su tradicional dependencia del poder político, de los expertos, de los libros de texto y de la racionalidad burocrática para que

se encuentren cualificados y tengan poder de decisión real, a partir de la reflexión contextualizada (Álvarez, 2001).

En segundo lugar, nos interesa conocer cómo se entienden las competencias aplicadas a la profesión docente. La función docente puede estructurarse, grosso modo, en dos ámbitos de tareas principales (Imbernón, 1994, 27, 2007):

1. La tarea del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La tarea de conocedor disciplinar, que comporta la intervención curricular (aunque este conocimiento pedagógico de planificación curricular es esencialmente colegial).

A estas dos dimensiones habría que añadir una dimensión social más amplia, que enmarca las anteriores. Por ello, como se ha dicho, la competencia profesional se formará, en último término, en la interacción de la práctica docente en el contexto adecuado (Castellá, Comelles, Cros y Vilà, 2007).

En tercer lugar, es necesario analizar en qué marco de actuación toman sentido las competencias docentes. Para ello, rescatamos de Perrenoud (2004a, 2004b) su decálogo sobre competencias:

1. Ha de existir un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y que se convierta en una herramienta de trabajo para todos.
2. Dicho sistema ha de tener en cuenta las competencias como recursos y no como fines en sí mismos.
3. Las competencias profesionales se sitúan más allá del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y tengan en cuenta su transposición didáctica en clase.
4. Se tratan, con aportaciones teóricas y períodos de prácticas, las dimensiones transversales del oficio.
5. Las competencias han de partir de un análisis de la práctica, incorporando aspectos como el miedo, la seducción, el desorden, el poder...

6. Las competencias de base han de ir por delante del estado de la práctica, para no repetir viejos modelos.
7. Dichas competencias pueden ser desarrolladas desde la formación inicial y a lo largo de la formación permanente.
8. Se toman como herramienta al servicio de los planes de formación (evaluación, etc.).
9. Se incluye la dimensión reflexiva, renunciando a prescripciones cerradas y facilitando herramientas de análisis de las situaciones educativas complejas.
10. Se incorporan la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos éticos asociados a cada situación.

Como puede apreciarse, Perrenoud (2004a) entiende las competencias de forma amplia, genérica, flexible. Este autor posee también una visión de competencia que supera el sentido de habilidad concreta y enfatiza más el sentido aplicado al contexto de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean. En el cuadro que exponemos a continuación, elaborada por Bolívar y Domingo (2004), a partir de los análisis de Perrenoud (2004a), se observan 10 familias de competencias para el desarrollo de la formación inicial y permanente que deberían aplicar los docentes en su trabajo.

Cuadro 3.2. Familias de competencias para el desarrollo de la formación inicial

Competencias de referencia	Competencias específicas
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje - Trabajar a partir de las representaciones y errores de los alumnos - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza - Observar y evaluar las situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones para su progreso

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el seno del grupo-clase - Compartimentar, extender la gestión de la clase a un grupo más amplio - Trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales <p>y practicar un apoyo integrado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la cooperación entre alumnos y formas de enseñanza mutua
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento y el sentido del trabajo escolar - Establecer la asamblea de clase y negociar reglas y compromisos - Ofrecer actividades de formación opcionales - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo, animar los grupos de trabajo y conducir las reuniones - Formar un equipo pedagógico activo - Afrontar y analizar conjuntamente las situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales - Gestionar las crisis o conflictos entre personas
6. Participar en la gestión del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto de centro - Administrar los recursos del centro - Coordinar y animar la relación de la escuela con la comunidad - Organizar y animar la participación de los alumnos
7. Informar e implicar a las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Animar las reuniones de información y debate Dirigir las reuniones y entrevistas - Implicar a los padres en la educación de sus hijos
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar programas de edición de documentos - Explotar las potencialidades didácticas en relación con los objetivos de enseñanza - Utilizar en su enseñanza los medios tecnológicos
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir la violencia y favorecer la convivencia - Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia - Luchar contra los prejuicios y discriminaciones - Analizar la relación pedagógica, la autoridad y comunicación en clase
10. Preocuparse por su propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar sus prácticas, estableciendo un balance de competencias y programa propio de formación - Negociar un proyecto de formación común con sus colegas - Apoyar y participar en la formación de los colegas

No obstante, desde distintos ámbitos, se han establecido otras características respecto a las competencias que deberían poseer los docentes. Scriven (1998), citado de forma somera por McKenna y otros (1998) y de forma más extensa por Farland y Gullickson (1998), considera que, normativamente (desde el punto de vista de la administración educativa), las responsabilidades que pueden ser evaluadas, porque determinan el buen hacer de un docente, son las siguientes:

- Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza.
- Planificación y organización de la enseñanza.
- Comunicación.
- Organización de la clase.
- Eficacia en la instrucción.
- Evaluación.
- Profesionalidad.

Además, por su interés y concisión, hemos de mencionar otra clasificación atractiva de competencias docentes (Angulo, 1999):

- Destrezas de comunicación
- Conocimientos básicos
- Destrezas técnicas
- Destrezas administrativas
- Destrezas interpersonales

A pesar de todo lo expuesto, la validez de la competencia no es aceptado por todos, en este sentido, Martínez Bonaffé (2004,127-143) plantea que detrás de la competencia docente encontramos una “*disposición estratégica del lenguaje (...) para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control*” y (Cascante 2004, 145-167) analizando el papel de las competencias en la formación, cree que está más enfocado hacia un “*mercado educativo*”; Ahora bien, plantea este autor, si entendemos la educación en función de la solidaridad sea una faceta primordial, habría que plantearse “*otros discursos más pertinentes*”.

Tras todo lo expuesto, parece que la concepción de formación por competencias que plantean Bolívar y Domingo (2004) es la más adecuada. En este sentido la formación en competencias en la enseñanza plantea para los profesores nuevos roles profesionales (educador, orientador, gestor de la convivencia en el aula, etc.), que provocan una reconstrucción de la identidad profesional de los docentes en ejercicio y una nueva formación inicial para los futuros docentes que satisface estas demandas que requiere la nueva sociedad en transformación en la que vivimos día a día.

2.4. La competencia docente en el EEES y la ANECA

La Unión Europea, sobre todo desde la declaración de Bolonia en 1999, pero anticipado ya por Delors (1996), saca a la luz el término competencia como el hilo conductor de lo que va a ser la nueva formación inicial del profesorado y la innovación docente universitaria que está por venir con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en el que se plantea la conversión hacia la unidad de la universidad europea. Se postula como prioritario el aprendizaje continuo de los ciudadanos de la Unión Europea en su diversidad de lenguas y culturas acompañado de unas reformas que hagan converger los aspectos esenciales de esta formación, respetando la idiosincrasia cultural de todas las regiones (Parcerisa, 2004).

Respecto a nuestro país, muchas formas de practicar la formación inicial del profesorado y la docencia universitaria actual se tienen que interpretar cada vez más desde la situación de un sistema educativo imbricado en otro supranacional como es el de la Unión Europea (Peña Tirado, 2006). Como se ha mencionado, en el currículo de las titulaciones de distintos países europeos se habla de *competencia* para reducir la amalgama de actividades y prácticas que lo desbordaban para reflexionar sobre lo esencial: la construcción del aprendizaje por estudiantes que tendrán que circular por empleos y trabajos de países miembros, que a su vez se relacionan con otros en unas bases de cooperación y de competición (Mérida, 2006, Perrenoud, 2004a, 2004b).

De eso, de competencias y de cuestiones asociadas – de la movilidad estudiantil, de la apertura de miras, de la transferencia de conocimientos basados en una nueva acepción de la palabra crédito (ECTS: Sistema europeo de transferencia y acumulación

de créditos), de la comparación de los estudios en dos ciclos, de la convicción de la apuesta por la calidad y la excelencia, de la flexibilidad, eficacia y diversidad- trata, entre otros asuntos, la famosa Declaración del Bolonia de junio 1999 que va a tener repercusión académica en las universidades hasta el 2010, cuando se produzca la globalización de los principios acordados sobre educación superior.

El desafío de Bolonia se inicia el verano de 2000 con un proyecto de investigación de varios países. Quisieron armonizar los principios semi-abstractos en una nueva figuración que afinara las estructuras de las titulaciones, dentro del que cabe aglutinar lo que va a ser a partir de 2010 la formación inicial del profesorado de las Facultades de Educación. En particular, se viene a hablar de un término más o menos novedoso, las competencias curriculares, que está en el origen de un grupo de universidades que diseñaron colectivamente un proyecto titulado Tuning (sintonía o afinación) de las estructuras educativas en Europa (véase en González y Wagenaar 2003 el Informe Final correspondiente a la Fase Uno).

En general, se acordó partir de unos elementos arquitectónicos básicos, sencillos, cotidianos, como es la idea de competencia como impronta del nuevo currículo. El uso de competencias debería servir, además, para trazar las cotas de referencia de los dos primeros niveles universitarios, y que se yuxtapusieran unas -genéricas- para todas las titulaciones, y otras -específicas- para un elenco reducido, en particular, para aquellas carreras que fueron la base y fundamento del proyecto, entre ellas la Ciencias de la Educación. Con esos elementos se ha creado la estructura curricular distribuida en módulos que delinear una formación inicial para dar sentido a las salidas profesionales a través de las competencias, así como el desarrollo de aproximaciones metodológicas que depuran las técnicas (Education and training, 2006). Simultáneamente, se ha planteado el proceso evaluador, fijando la atención sobre la representación en la escenografía del sistema universitario, donde los estudiantes se involucrarán en la evaluación de su trabajo, como parte de su habilitación en competencias.

El Suplemento Europeo al Título (R.D. 1.044/2003, de 1 de agosto) que llevarán las titulaciones universitarias a partir del 2006 y, obligatoriamente en 2010, habla de competencias y capacidades cuando expone que se trata de:

“Un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior”.

Por tanto, se trata de permitir el desarrollo de un espacio común europeo para la enseñanza superior donde la adquisición de competencias, en el caso de las Facultades de Educación, la competencia docente en la formación inicial sea el eje vertebrador de este proceso para facilitar el acceso al mercado laboral. La formación complementaria a los planes de estudios de las titulaciones, se revela también como pieza fundamental y ahí, se recalca, el fomento de las competencias es básico (Villar y Alegre, 2004).

En nuestro país se ha creado la ANECA, organismo cuyo objetivo es facilitar la adecuación de la formación inicial de maestro al EEES en el que propone las competencias transversales a todas las titulaciones de maestro en su capacitación como docente. Se habla de (ANECA 2004):

a) Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
- Conocimiento de una lengua extranjera.
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- Capacidad de gestión de la información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

b) Competencias personales:

- Trabajo en equipo.
- Trabajo en un equipo de carácter disciplinar.

- Trabajo en un contexto internacional.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- Razonamiento crítico.
- Compromiso ético.

c) Competencias sistémicas:

- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Motivación por la calidad.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Además de las competencias transversales (genéricas), la ANECA (2004) destaca toda una colección de competencias específicas interesantes de conocer. En el Libro Blanco publicado por este organismo sobre la titulación de grado de Magisterio, los académicos, que aportaron su visión desde distintas universidades españolas, valoraron una serie de competencias específicas a la titulación en base al saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Entre las más valoradas está el aprendizaje de conocimientos o diseño, también el desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el curriculum al contexto sociocultural, así como la capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos. Estos apartados se consideran pertenecientes al saber y se valoran muy positivamente. A continuación en orden de preferencia se encuentran las competencias referidas al saber hacer. En último lugar se valoran los apartados consignados en saber estar.

La competencia relacionada con la comunicación se inserta en la categoría saber estar, con el enunciado *“capacidad de relación y de comunicación, así como de*

equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional". A esta competencia se le dio una valoración, por parte de los académicos, muy baja sorprendentemente.

Por todo ello, quizás lo más relevante de estos datos según reconoce el análisis final que se realiza en el libro blanco (ANECA 2004.), es esa visión "clásica" o tal vez "conservadora" del maestro; quizás incluso cierto fortalecimiento de una "racionalidad técnica" en detrimento de otra más reflexiva o crítica en donde las habilidades comunicativas en las relaciones de los docentes con todo el ámbito educacional sean consideradas con más atención.

3. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

A partir de aquí se nos plantea una cuestión esencial, el papel que las competencias comunicativas en el ámbito de la educación tienen para el desarrollo docente de los titulados en Ciencias de la Educación, en su práctica laboral en los centros de enseñanza. Es importante empezar por ver qué es la competencia comunicativa.

Según Beltrán (2004), la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Este autor afirma que participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia). En sus trabajos aborda las competencias comunicativas desde dos enfoques, que en su opinión permiten orientar la comprensión del proceso comunicativo:

1. El primero, se ubica en el nivel intraindividual y da cuenta de la facultad humana de adquirir y usar el lenguaje, lo que se denomina competencia lingüística.

2. El segundo, corresponde al nivel interindividual, donde se destaca el papel que desempeña la interacción social en la construcción de la competencia comunicativa, hace referencia al aprendizaje de la lengua, es decir, se pretende que el sujeto sea competente para comunicarse en la lengua estudiada, tanto en la forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana.

Van Dijk (2000) expresa en relación con los criterios abordados anteriormente lo siguiente:

“los que han tratado de ofrecer una definición más completa acerca de este concepto, mantienen la dimensión lingüística, y añaden a ésta la dimensión pragmática. Generalmente, estas definiciones no se refieren a una dimensión cognitiva pero incluyen los componentes de la competencia comunicativa y los procesos comunicativos en los que el lenguaje está implicado así como su relación con la actividad sociocultural que el hombre despliega. Básicamente, coinciden en los aspectos lingüísticos y estratégicos pero dejan de lado el proceso de producción de significados, que antecede al acto comunicativo al decir de Vigotski (1923) y, por lo que, más recientemente, se ha reconceptuado el término al incorporarle el componente cognitivo o de producción de significados, además de hacer explícita la competencia sociocultural”.

Desde un *enfoque pedagógico*, que se tratará más detenidamente en el próximo apartado, Emilio Ortiz (1997) concibe la competencia comunicativa como la capacidad del docente para establecer una comunicación efectiva y eficientemente óptima (con sus alumnos), al desarrollar en su personalidad un estilo de comunicación flexible y lograr resultados educativos deseados. Han sido tratadas como habilidades comunicativas: la lectura, la expresión oral y escrita y la observación. Dicho autor describe en sus trabajos tres etapas para el desarrollo de competencias comunicativas y elabora un conjunto de exigencias a la personalidad del maestro para ser competente comunicativamente e influir positivamente en el desarrollo de éstas en los educandos.

Por otra parte, Forgas (2003) señala que el talento comunicativo requiere de un determinado nivel de desarrollo de la inteligencia para saber, saber hacer y saber actuar,

que no es bajo, ni necesariamente excepcional. Por ello, plantea que en la actualidad las competencias comunicativas forman parte de las competencias profesionales.

Parra (2004) considera que la competencia comunicativa pedagógica incluye los procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. De ello se deriva que la competencia comunicativa trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico, para entenderse como una capacidad de saber qué decir a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar, lo que implica aceptar que la competencia comunicativa no es reducible al aspecto lingüístico, pues tienen que considerarse además, los aspectos sociológicos y psicológicos implicados. Reconoce el componente subjetivo de las competencias y alerta sobre la necesidad de cambiar la mirada hacia otras áreas de la ciencia para no ser tan reduccionista como en la Lingüística. Considera razonable afirmar la necesidad del desarrollo de las habilidades comunicativas y el empleo de un apropiado estilo de comunicación.

La competencia comunicativa sería una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación. Así mismo advierte que entender la competencia comunicativa como un estado de preparación general del sujeto implica asumirla como un proceso susceptible de ser moldeado, formado y desarrollado a partir de una intervención pedagógica expresada en diferentes niveles, y hace alusión a la preparación general tanto teórica como afectiva y práctica; es decir, incluye la preparación psicológica, lingüística y la sociocultural. Dicho autor considera que trabajar por la competencia comunicativa significa abordar elementos de las dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional-afectiva como la cognitiva-instrumental. Entre las competencias más importantes, en su opinión, se encuentran “las relacionadas con el manejo de información, el trabajo en equipo, la capacidad comunicativa, la solución de problemas, la toma de decisiones y la formación de una visión científica y tecnológica del mundo”.

Un *enfoque más psicológico* se aprecia en los trabajos de Zaldívar (2005), quien define las competencias comunicativas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que nos capacitan para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes canales, que

facilitan y promueven el inicio, mantenimiento y fin de relaciones interpersonales positivas.

Destacados son también los trabajos de la psicóloga y pedagoga Fernández (2002), quien aborda la competencia comunicativa como un factor de la eficiencia profesional del educador y señala que la presencia de una orientación psicológica favorable a la relación humana y el dominio de un saber profesional de habilidades, procedimientos y técnicas facilitan la eficiencia en el proceso de comunicación interpersonal. Esta autora sostiene que la competencia comunicativa va más allá de la eficacia de los conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal. Sugiere que el tema debe ser visto desde lo psicológico, por tanto, en la actuación en contextos comunicativos entran en juego tanto los elementos que permiten la ejecución pertinente desde el punto de vista cognitivo-instrumental (conocimientos, habilidades, actitudes) como los que se refieren a la esfera motivacional-afectiva (necesidades, motivos, propósitos, expectativas, vivencias). Enfatiza que en el intercambio comunicativo interviene la subjetividad de aquellos que participan, elementos afectivos que resultan en su opinión insoslayables y decisivos en la eficiencia.

El *enfoque comunicativo* aborda la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Es decir, consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia). El desarrollo de estos conocimientos se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida.

También se define como capacidades que regulan la comunicación interpersonal entre los sujetos, entre ellas: la autenticidad, la expresividad afectiva, la comprensión empática y la tolerancia. Se hace referencia al término apoyándose en los criterios de Habermas (2002), quien conceptúa la competencia comunicativa como “la capacidad de actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo intersubjetivo como principio generador de conocimiento y de su socialización”. En este sentido, Batista (2003) hace referencia a lo que Habermas (2002) define como racionalidad y elabora su teoría sobre la racionalidad instrumental y la

racionalidad comunicativa. Señala que la racionalidad instrumental concebía la tecnología como ciencia aplicada, es decir, conocimientos prácticos que se derivan de los conocimientos teóricos para el logro de un fin o propósito deseado. Este paradigma le da un carácter intelectualista a la educación, los educandos reciben sólo aquellos contenidos indispensables para la realización de sus actividades profesionales, carecen de todo tipo de información acerca de cómo enfrentar las situaciones de la vida cotidiana y no se reconocía la dimensión social en la formación profesional del sujeto. Al mismo tiempo advierte y a esto se refiere la racionalidad comunicativa, que debe considerarse el potencial científico con el saber social y la práctica, sólo así se formarán hombres racionales, donde el conocimiento no sea utilizado solamente para proponer metas, sino también como formas de entendimiento mutuo, dejando atrás la racionalidad instrumental y dando paso a la racionalidad comunicativa. Por tanto, la racionalidad comunicativa se concibe más como la forma de usar los conocimientos teóricos y prácticos para una función de entendimiento entre los sujetos.

Según Manuel Serrano (1982), la comunicación es una forma de comportamiento que se sirve de actos expresivos en vez de actos ejecutivos, es un procedimiento entre otros posibles para lograr algo en el marco de un sistema de interacción y supone la participación de al menos dos actores. Tanto a nivel biológico como social, cuando se lleva a cabo una comunicación, se hace para obtener del otro, con el otro, por medio del otro, contra el otro o aportando al otro alguna clase de resultado en el que está interesado. La comunicación, precisamente por ser un mecanismo de interacción alternativa a la coactuación, no se distingue de esta última a nivel de sus objetivos, sino a nivel de sus procedimientos. Las diferencias entre coactuación y comunicación se establecen por su distinto grado de riesgo.

El riesgo de que la comunicación sea ineficaz puede estar relacionado con los siguientes elementos: las expresiones que el primer sujeto utiliza no son comprendidas por el sujeto al que van destinadas. El sujeto al que van destinadas las expresiones recibe y comprende el significado de las expresiones pero no desea corresponder a las expectativas del otro sujeto. Es necesario establecer las distinciones entre coactuación y comunicación. Mediante la comunicación el sujeto puede lograr satisfacer algunas necesidades, sin embargo, existen otras necesidades que para ser satisfechas requieren

no sólo de la comunicación sino de una actuación sincronizada, lo que permite asumir el enfoque de competencia en la concepción de Manuel Serrano (1982).

Por último, son notables los trabajos de Roméu (2005) acerca de las dimensiones socioculturales de la competencia comunicativa, en los que la define como una configuración psicológica que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Se articulan así los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo). La competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de que habla Roméu constituye un todo, divisible solo desde el punto de vista metodológico. La unidad y cohesión de sus dimensiones están dadas porque quien aprende y se comunica es una personalidad formada de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente, lo que incluye no solo su cultura sino la de las personas con las que interactúa, sus conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones y valores.

Abordar la competencia comunicativa desde las tres dimensiones aludidas: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural, concibe al hombre como sujeto del conocimiento y el lenguaje como medio de cognición y comunicación. Analiza al sujeto en su contexto, en las relaciones con los otros, sus valores, costumbres, sentimientos, posición y rol social; por ello, se considera conveniente un enfoque integrador. La autora (Roméu, 2005), concuerda con los diferentes criterios argumentados por los autores en la necesidad de considerar en el análisis de las competencias comunicativas factores sociales, psicológicos y culturales, así como el contexto en que tendrá lugar la situación comunicativa, sin negar su estrecha relación con la necesidad del dominio adecuado de la lengua. Se trata de formar personas competentes para el desempeño de su vida profesional y social.

La vigencia de los criterios manejados por los diferentes autores llama a la reflexión sobre la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en los recursos humanos que se forman en la actualidad y, en particular, en aquellas profesiones en

cuyo ejercicio debe interactuarse con el otro, entre ellas la función del docente en su práctica profesional. Se destaca la importancia de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa para el éxito en el proceso de interacción profesional en los diferentes contextos.

3.1. El sentido y requisitos de la competencia comunicativa en la formación docente

Las organizaciones educativas, cualquiera que sea su naturaleza, constituyen complejas estructuras de competencia comunicativa. Su existencia está condicionada, en buena medida, por el correcto funcionamiento de sus competencias de comunicación a todos los niveles. Esta competencia entendida aquí como la comunicación del conjunto total de mensajes que se intercambian los integrantes de una institución educativa y entre ésta y su entorno (Abbott y Huddleston, 2000).

El estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente nuevo. En el campo 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 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, 1999, 2005).

En la competencia docente (la escuela es uno de sus objetivos, pero no el único) el flujo de comunicación es continuo, circula en varias direcciones, persigue objetivos diferentes y se produce en situaciones diferenciadas. Además, no tiene sólo un carácter funcional (medio para conseguir determinados fines) sino que se erige en el sustrato imprescindible de la tarea que corresponde a la formación (Grenfell, 1996). Y ello no sólo porque no es posible educar sin comunicar, sino porque en la escuela ciertas relaciones (las de profesores y alumnos por supuesto, y otras) son siempre potencialmente educadoras (o “deseducadoras”).

Desde una perspectiva racional, Serrano (2004) alude a los procesos de interacción que se producen entre los miembros, al objeto de armonizar sus tareas para el logro de metas compartidas (diálogo interno o comunicación interna). Pero, además, la competencia se relaciona con el medio de desarrollar la comunicación.

En otro sentido, existen ciertos requisitos que determinan la competencia eficaz en la comunicación educativa (Le Boterf, 2000):

- **Requisitos actitudinales.** Los procesos competenciales de comunicación, que implican intercambio de significados, se desencadenan cuando alguien desea comunicar o comunicarse. Antes que un problema técnico, la competencia en comunicación es una cuestión psicosocial (Ajello, 1999). Aunque es cierto que en las relaciones interpersonales es posible aceptar, de modo genérico, que no existe la no comunicación en tanto que estamos emitiendo mensajes permanentemente. Sólo existe cuando aceptamos la importancia de que esos mensajes tienen valores que transmitir, esto es, aceptamos la competencia en la relación comunicativa, ésta alcanza su auténtica dimensión de "puesta en común" que es lo que significa propiamente comunicación.
- **Requisitos técnicos.** Expresamos nuestra voluntad de comunicarnos pero desconocemos los recursos de la comunicación eficaz. La comunicación no es sólo "querer" comunicarse, es "saber" comunicarse. Las situaciones de comunicación en la escuela son muy variadas (lecciones, entrevistas, reuniones, etc.) y cada una de ellas exige el despliegue de habilidades específicas que muchos profesionales de la enseñanza no poseen. Como consecuencia de unos planes de formación que desconsideran la faceta comunicativa del futuro profesor, muchos docentes (en algunos casos directivos) se hallan limitados para hacer uso productivo de distintos lenguajes expresivos (verbales y no verbales), para escuchar con eficacia y para utilizar la multiplicidad de canales que exige la comunicación mediada. De ahí la importancia de la adquisición de competencias comunicativas.

- Requisitos organizativos. En muchos casos las condiciones estructurales dificultan una adecuada competencia en comunicación. No es fácil, por ejemplo, aprender o enseñar el uso de las competencias comunicativas en un aula sobresaturada o incómoda; una docencia autoritaria es menos proclive a la comunicación que otra participativa. Si no existe un plan de competencia comunicativa bien elaborado, los mensajes operativos (los que se relacionan con el trabajo), perderán eficacia. Si no hay recursos técnicos disponibles, los mensajes didácticos pueden ver disminuida su capacidad de penetración y suscitar escasa atención.

3.2. Modalidades de competencias docentes para la comunicación

Los procesos de competencia en la comunicación educativa que establecen los docentes adoptan modalidades diferentes. A continuación se van a analizar las más importantes (Camacho, Martínez y Mendías, 1999):

- Competencia comunicativa orientada al logro de objetivos o como dice Castellá y otros (2007) estrategias discursivas de construcción del conocimiento. Incluye todas las relaciones que se establecen para promover el logro de objetivos comunicativos útiles para el desarrollo cognitivo del alumno de cara al desarrollo de su futura tarea docente.
- Competencia comunicativa orientada al sostenimiento de un ambiente positivo o dicho en otros términos estrategias discursivas que se establecen de relación social en el aula que Castellá y otros (2007) extraen al analizar los postulados de Vigotsky. Su finalidad es mantener alta la moral del colectivo educativo, integrar a los miembros, configurar ambientes positivos de relación, generar satisfacción, etc. En este contexto, lo que verdaderamente importa no es el volumen de información que se genera sino el interés que se muestra por los demás. He aquí algunas preguntas claves: ¿Cuáles son los objetivos de esa persona (alumno o profesor) en el plano personal y profesional? ¿qué problemas tiene? ¿qué piensa sobre ciertos temas que para mí son importantes? ¿cuál sería la mejor manera de ayudarlo?

Las entrevistas constituyen situaciones comunicativas especialmente adecuadas para los encuentros de ayuda. Todas las variantes de la comunicación informal pueden servir a esos propósitos de competencias relacionales.

• Competencia educativa del docente para mejorar la comunicación personal. Puede adoptar varias formas:

➤ Directa. Las relaciones interpersonales se ajustan frecuentemente a esta modalidad. Entre sus ventajas se encuentran:

- Los comunicantes pueden verse y hablarse directamente.
- Retroalimentación inmediata a través de señales verbales y no verbales.
- Posibilidad de hacer llegar un mensaje a distintas personas en el mismo momento.

Las entrevistas, reuniones, seminarios y clases son ejemplos de este tipo de comunicación.

➤ Mediada. Los comunicantes se hallan alejados en el espacio y precisan de medios interpuestos para el intercambio de mensajes. La elección del medio está determinada por la naturaleza del mensaje y por las características de los destinatarios. El teléfono o el chat en versión imagen y las formas escritas como el telegrama, la carta, el fax, o el correo electrónico hacen posible la comunicación personal a distancia. La comunicación escrita tiene también indudables ventajas:

- Facilita la comprensión y el estudio de datos complejos (balances, estadísticas, etc.)
- Permite dejar constancia de los mensajes.
- Permite todas las correcciones necesarias antes de ser emitida.

Entre sus inconvenientes figuran:

- Retroalimentación siempre parcial y diferida.
- No se tiene la certeza de que el mensaje ha sido recibido o leído.
- Es difícil redactar escritos que sean interpretados por el destinatario según las intenciones precisas del emisor.

Resulta interesante advertir que en algunas organizaciones empresariales se ha producido un retorno a la comunicación directa (cara a cara) después de una dilatada etapa en la que ha predominado la forma escrita como medio de relación jerárquica (Godefroy y Robert, 1995). Tanto para dar instrucciones como para recabar la opinión de los colaboradores inmediatos antes de tomar decisiones, se suscitan "reuniones relámpago" (tantas como sean necesarias a lo largo de la jornada) donde se plantea brevemente el problema y se escucha el parecer de los convocados.

- Competencia educativa del docente para mejorar la comunicación colectiva. Las conferencias o los discursos son ejemplos de comunicación colectiva directa. La vídeo-conferencia, una carta circular o la información contenida en el tablón de anuncios del centro, son ejemplos de comunicación colectiva mediada.

- Competencia en la comunicación unidireccional. Circula en un solo sentido, desde el emisor al receptor. No se trata, pues, de verdadera comunicación al no existir información de retorno. Sólo el emisor ejerce un rol activo.

- Competencias para una comunicación recíproca. La característica fundamental de la comunicación es la interactividad (ya sea bilateral o multilateral) que se expresa en el intercambio de mensajes entre los comunicantes que ejercen alternativamente la función de emisor y de receptor. La competencia en este tipo de comunicación es importante, ya que tanto emisor como receptor desempeñan un rol activo.

- Competencias en una comunicación de transferencia. Es una competencia más delicada, ya que en esta ocasión el mensaje se traslada desde el emisor a un

receptor que, a su vez, lo traslada a otro receptor y así sucesivamente. Es una modalidad comunicativa que propicia la distorsión en serie por las pérdidas o alteraciones que sufre el mensaje originario, especialmente cuando éste reviste cierta complejidad.

- Competencias en comunicación descendente. Implica adquirir habilidades en el método que utiliza este tipo de comunicación que circula desde los niveles elevados a los inferiores de la organización. Generalmente incluye:
 - Las órdenes e instrucciones de trabajo, tanto las básicas y permanentes como las ocasionales y cambiantes con inclusión de prioridades y criterios o parámetros de evaluación (las Guías Didácticas de las asignaturas, por ejemplo).
 - Información sobre la normativa organizacional, tanto la de carácter general como la que regula específicamente el área de trabajo (Servicios administrativos, Departamentos, etc.).
 - Información sobre evaluaciones de rendimiento de trabajo: informes sobre resultados de exámenes, sobre evaluación a profesores, etc.

Quienes tienen potestad para dar órdenes a otros deberían reflexionar sobre estos extremos:

- ¿Las órdenes son claras y objetivas en su formulación?
- ¿Pueden ser ejecutadas por el destinatario?
- ¿Son razonables?
- ¿Su ejecución compromete al receptor más allá de sus obligaciones?
- ¿Son necesarias y están debidamente justificadas? ¿Pueden colisionar con otras órdenes de signo distinto?
- ¿Es posible sustituir las órdenes por instrucciones?

Hemos visto que en la escuela existe una gran variedad de comunicaciones descendentes, que es importante analizar en el contexto de la competencia docente. En unos casos, la fuente es el Director o los miembros de su equipo; en otros, los directivos de las APAS, o los responsables de los Departamentos. En

el caso de los mensajes emitidos por los profesores por vía descendente (hacia los alumnos), es posible advertir, siguiendo nuevamente a Camacho, Martínez y Mendías (1999):

- La mayor parte de esos mensajes están dirigidos al mantenimiento del orden en la clase y a dar instrucciones sobre lo que hay que hacer.
- Prevalcen las fórmulas que implican orden o mandato, frente a otras solicitudes menos imperativas. Muchos docentes tienen, en este campo, un comportamiento ambivalente; cuando se relacionan con adultos se muestran corteses en el trato, piden las cosas por favor y dan las gracias; cuando se relacionan con sus alumnos, son bruscos y exigentes.
- Las instrucciones de trabajo de cierta complejidad no siempre se facilitan por escrito. Algunos docentes prefieren la forma oral, incluso cuando existen fundadas sospechas de que no serán correctamente entendidas. Con ello se evitan el esfuerzo de escribir y no se sienten comprometidos por la palabra escrita.

Al adquirir competencias en comunicados que se emiten por vía descendente hay que tener en cuenta varios factores:

- Deben ser suscritos por la persona adecuada, cuya autoridad reconoce el destinatario.
- Deben estar expresados en términos inteligibles para el o los destinatarios.
- Deben predominar los elementos denotativos para no dar lugar a múltiples interpretaciones.
- Deben espaciarse en el tiempo para no producir saturación.
- Si se trata de comunicados escritos deben aparecer convenientemente enfatizados los pasajes más relevantes.
- Si se trata de comunicados orales, es necesario cerciorarse de que el mensaje ha sido correctamente entendido.

• Competencias en comunicación ascendente. En este punto hay que tener presente que la información circula desde los niveles inferiores a los superiores en la relación docente-alumno. Asimilar este tipo de competencia sólo es posible cuando (Gordon, 1997):

- Se promueve y se acepta sinceramente su existencia por los niveles superiores, no como una mera concesión formal.
- Los niveles inferiores conocen los procedimientos (canales) mediante los cuales pueden hacer llegar la información.
- Los niveles inferiores están persuadidos de que su información es útil y será valorada oportunamente.

Cuando la comunicación ascendente está debidamente estructurada cumple varias funciones (Valle, 2003):

- Proporciona retroalimentación sobre problemas de desempeño, clima organizacional y otros aspectos a los docentes.
- Estimula la participación en el hallazgo de innovaciones o mejoras técnicas.
- Permite adoptar mejores decisiones puesto que se dispone de más alternativas.
- Propicia la identificación con los objetivos curriculares.
- Permite canalizar por vías naturales las tensiones o los conflictos.

Dentro de la escuela, el docente puede suscitar competencias ascendentes con distinto propósito. En algún momento interesa conocer la opinión de:

- Los padres sobre el Centro: motivos de satisfacción o insatisfacción.
- Los alumnos sobre la actuación del docente.
- Los profesores y los alumnos acerca de la actuación del equipo directivo en su conjunto o la de alguno de sus integrantes en particular.
- Los alumnos sobre servicios determinados del centro: comedor, transporte, etc.

Los "buzones de sugerencias" y los "círculos de calidad" forman parte de las estrategias vinculadas a la competencia en comunicación ascendente. Los primeros tienen una larga tradición en los centros educativos y en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada se están utilizando recientemente. Es necesario hacer mención que a veces su utilización tiene un carácter simbólico. El buzón de sugerencias o de ideas sólo tiene sentido cuando se dan determinadas condiciones:

- Los miembros del centro han desarrollado actitudes positivas hacia la participación.
- Existe la creencia generalizada de que la institución es un patrimonio común que hay que salvaguardar y mejorar.
- Se confía en que las sugerencias de mejora son examinadas por los órganos competentes del centro educativo y eventualmente implantadas.

Los círculos de calidad han experimentado, en el ámbito de la competencia laboral, un desarrollo espectacular durante los últimos años. Con las diferencias a veces notorias entre el campo empresarial y el docente, sí se pueden extraer algunas conclusiones válidas al respecto. La fórmula es simple: un grupo reducido de personas que realizan tareas semejantes o directamente coordinadas, se reúnen para analizar sus condiciones y métodos de trabajo y hacen propuestas innovadoras. La concepción fue, en su momento, revolucionaria, pues rompía con el tradicional esquema de los análisis externos, a cargo de expertos en ingeniería de procesos o en otras áreas, para dar paso a reflexiones "desde dentro", por quienes ejecutan la tarea. La eficacia de los círculos de calidad depende de muchos factores (Oncins, 2007):

- Convencimiento, por parte de los trabajadores, de que no se trata de un procedimiento ingeniado por la organización para obtener ideas a bajo coste.
- Confianza en que las innovaciones o mejoras serán aplicadas si se demuestra fehacientemente su viabilidad.
- Existencia de compensaciones para el trabajo del círculo de calidad.

- Formación adecuada de los miembros del círculo de calidad en técnicas de reunión, solución de problemas, etc.

En el campo docente los círculos de calidad apenas tienen implantación. Las razones son variadas:

- Interesan menos los problemas relacionados con la calidad en su conjunto.
- Existen dificultades objetivas para determinar qué cabe entender por "calidad" en educación.
- El grado de diferenciación de tareas es menor en relación con otras organizaciones, especialmente comparado al mundo laboral.
- Los incentivos a la innovación docente, por parte de la Administración Educativa o dentro de la propia escuela son escasos, cuando no inexistentes.
- La innovación es, a menudo, percibida por el grupo como una amenaza a la estabilidad o al sosiego del grupo.
- Existe la conciencia de que los centros educativos no dependen de las innovaciones para su supervivencia.

La institucionalización de los círculos de calidad en cualquier centro educativo es una tarea compleja que exige muchas energías. En las tareas docentes, una fórmula quizás más operativa sería la constitución de "Comités de Calidad", de composición mixta, encargados de dar solución a problemas específicos (Harrison, J y Caron, H. 2002):

- ¿Cómo se puede mejorar la confortabilidad de las aulas, para que permita una comunicación más fluida?
- ¿Cómo se puede reordenar el espacio del centro para hacerlo más funcional?
- ¿Cómo se pueden mejorar las relaciones comunicativas padres-docentes o alumnos-docentes?

- ¿Cómo se puede articular un programa de inserción en la comunidad para vehicular una transmisión eficaz a nivel comunicacional?

- Competencia en comunicación lateral. Es la que tiene lugar entre quienes ocupan posiciones en el mismo nivel, de docente a docente en este caso. Esta competencia hace posible:
 - La coordinación entre los miembros de áreas diferentes del centro al objeto de garantizar la complementariedad de las acciones.
 - La solución de problemas por analogía con los que hayan sido resueltos en otras áreas o secciones.
 - La prestación de apoyo recíproco ante situaciones problemáticas que se planteen en el Centro.

La competencia para la comunicación lateral se enfrenta a menudo con grandes resistencias. En determinadas organizaciones (Godefroy y Robert, 1995), la ausencia de una relación fluida entre departamentos u otras estructuras análogas puede llegar a provocar serios problemas en el funcionamiento de la organización en su conjunto. Se considera que facilitar información sobre la propia tarea lleva consigo una pérdida de poder.

En la escuela, las relaciones laterales están claramente desaprovechadas. Por ejemplo, son escasos los docentes que acuden a las clases de otros compañeros (en algunos países esto constituye una práctica habitual) para aprender de ellos o, simplemente, para intercambiar opiniones sobre métodos de trabajo (Tardif, 1996). Las causas son múltiples:

- No hay "ratos libres" en el horario escolar y el docente no puede ausentarse de su clase.
- Cierta tendencia a considerar el aula propia como un reducto y cualquier presencia ajena como una intromisión.
- Docentes inseguros que temen ser evaluados negativamente por sus colegas (aunque esa finalidad haya sido descartada).

- Temor a que la presencia de otro docente perturbe a los alumnos y afecte al normal desarrollo de la clase.
- Temor a decir o hacer algo inconveniente que pueda trascender más allá de los límites del aula.

En el mundo universitario, se aprecia por ejemplo cómo cada Departamento tiende a funcionar como un compartimento estanco y, siendo sus problemas similares, consumen energías en resolver por sí mismos lo que otros, quizás, han resuelto ya con éxito. Muchos directivos de centros escolares verían facilitada su labor si recurrieran a la información que pueden brindarles, sobre cuestiones de su competencia, sus homólogos de otros centros. Parece constatado que las comunicaciones horizontales se ven favorecidas y son más eficaces cuando los miembros mantienen buenas relaciones informales.

- Competencias en comunicación formal. Es la que aparece debidamente regulada en sus objetivos, dinámica y periodicidad.

- Competencias en comunicación informal. Es la que se produce de modo espontáneo o en ambientes distendidos de relación interpersonal. En general alude a los circuitos de comunicación no previstos oficialmente. Las competencias en comunicaciones informales tienen muchos aspectos positivos (León, 2002: 177):

- Son factores de integración y ayudan a la cohesión del grupo.
- Reducen la ansiedad y otras tensiones emocionales.
- Posibilitan la emergencia de líderes.
- Refuerzan el conocimiento mutuo.

- La llamada comunicación de entretenimiento es, por su propia naturaleza, parte de la competencia informal. Y también el rumor, que es el conjunto de información de procedencia no contrastada (pero verosímil) que se expande con rapidez por los centros utilizando cauces informales. El rumor surge cuando los canales oficiales no satisfacen las demandas de información o cuando el clima en el centro educativo está enrarecido como consecuencia de crisis o de conflictos.

A veces es desencadenado por los propios docentes gestores de los centros para provocar determinadas reacciones que no pueden ser estimuladas por las vías ordinarias. El rumor, sin embargo, tiene una vertiente útil porque proporciona retroalimentación (aunque difusa) del palpito de los centros en determinadas circunstancias y advierte de la existencia de problemas potenciales (Suárez, Ruiz, Hincapie y Mendoza, 2001).

- Competencia para una comunicación persuasiva. Tiene por objeto inducir a actitudes o comportamientos determinados o, de modo general, influir conscientemente en otra persona. La persuasión está íntimamente relacionada con la credibilidad que es una cualidad no poseída sino reconocida (como la autoridad). Si la fuente es creíble, sus mensajes tienden a ser creídos y su potencial de influencia persuasiva en el receptor se acrecienta, como nos indica Mestres (1994). La credibilidad viene determinada por varios factores, entre ellos por la existencia del llamado "poder legítimo" (creencia de que la fuente tiene derecho a influir y a controlar los comportamientos) y por la competencia en la tarea. Los docentes poseen ese tipo de poder pero si, además, adquieren altas dosis de competencia (conocedores de su trabajo o de su materia, por ejemplo), despiertan más credibilidad que otros tenidos por torpes o por ignorantes.

- Competencia para el desarrollo de una comunicación motivadora. En general, la comunicación motivadora pretende crear y mantener un clima humano abierto a la relación interpersonal. También es tarea para la competencia de la comunicación motivadora aquella que se establece con ánimo de incentivar determinados comportamientos. Ciertas iniciativas comunicativas de los docentes pueden ser consideradas motivadoras:

- Propiciar comunicaciones informales.
- Perfeccionar las comunicaciones formales.
- Reconocer aciertos y criticar errores.
- Interesarse por opiniones o sugerencias.
- Asignar tareas con objetivos definidos y realizables.
- Aplicar criterios objetivos para la evaluación de la tarea.

- Mantener comunicación sobre el logro de objetivos.
 - Conceder autonomía en el ritmo y método de trabajo.
 - Evitar o reducir tensiones a través de una comunicación abierta.
- La competencia para la comunicación en el grupo educativo. En el desempeño de su labor, el docente tiene que elaborar estrategias de comunicación entre padres, compañeros y alumnos. Las relaciones tienen que basarse en las siguientes condiciones (Camacho, Martínez y Mendías, 1999):
- *Confianza*. Confiar en alguien significa forjar unas expectativas que se espera no sean defraudadas. Las reacciones de las personas en quienes confiamos son predecibles y cuanto más certidumbre tenemos de que obrarán según lo esperado, más confianza depositamos en ellas. Allí donde anida la desconfianza es imposible establecer una relación constructiva. Padres, maestros y alumnos tienen que basar en la confianza mutua sus esfuerzos cooperadores. Los reproches o la condenación son obstáculos para la confianza. De quienes confiamos no esperamos ningún mal, al menos no esperamos que se nos cause intencionadamente. Esta es la clave para edificar unas competencias eficaces en el arco de las relaciones del grupo educativo: es necesario que todos confíen en los demás. No conviene olvidar, sin embargo, que la confianza es una conquista personal que se cimenta en la evidencia de comportamientos anteriores (Beltrán, 2004):
 - *Responsabilidad*. Por responsabilidad se entiende la capacidad existente en la persona de conocer y aceptar las consecuencias de un acto inteligente y libre y también la capacidad de cumplir las obligaciones personales y profesionales. La responsabilidad atañe a cada uno en su parcela (responsabilidad individual) y en el conjunto del colectivo (responsabilidad compartida). En el caso de los profesores, manteniendo una tensión constante de mejora, experimentando e innovando. En los alumnos, ejerciendo razonablemente sus derechos y cumpliendo con sus obligaciones. En los padres, prestando a la escuela el apoyo y la colaboración que son necesarios. En todos, cumpliendo los compromisos (Zabalza, 2003):

- *Cooperación.* Educar es, por definición, una tarea compartida. En el ámbito de la educación formal nada trascendente puede hacerse sin el concurso de todos. Pero uno coopera cuando se dan determinadas condiciones. Por supuesto, cuando la contribución individual es justamente valorada y cuando existe reciprocidad en la colaboración. En el marco concreto del aula, los docentes deben prodigar las situaciones en las que el alumno debe intervenir para analizar problemas cooperativamente, tomar decisiones en grupo, etc. La cooperación no es una predisposición del ánimo, es, sobre todo, acción, que se traduce en resultados visibles para el colectivo (Castellá, Comelles, Cross y Vilá, 2007).
- *Libertad.* Las personas se sienten más inclinadas a interactuar en el seno del grupo cuando son libres para expresar sus deseos o sus sentimientos. Esta libertad garantiza la existencia de una retroalimentación permanente y, llegado el caso, permite corregir las distorsiones en la comunicación.

El alumno debe sentirse libre para:

- Emitir juicios y opiniones.
- Formular preguntas y solicitar aclaraciones.
- Sugerir nuevos procedimientos o nuevos enfoques.
- Elevar quejas o reclamaciones.

El docente, por su parte, ha de sentirse libre para libremente para:

- Organizar su trabajo.
- Tomar decisiones en su nivel competencial.
- Exigir que sus alumnos cumplan con sus tareas.
- Juzgar el rendimiento de sus alumnos.

Los padres, comunicativamente, deben sentirse libres para:

- Pedir explicaciones a profesores y directivos.

- Emitir opiniones sobre el funcionamiento de la Escuela.

- Competencia en comunicación y dirección. Una de las funciones del docente es también la dirección de los centros educativos. Los diferentes estilos de dirección implican determinadas actitudes ante el fenómeno de la competencia comunicativa (Campo, 2004). Mientras que una dirección autoritaria se expresa, sobre todo, en comunicaciones descendentes con profusión de órdenes e instrucciones estrictas y en comunicaciones ascendentes rígidamente normativizadas, una dirección participativa (que responde más a las características de las organizaciones educativas) aprovecha los beneficios de la comunicación a todos los niveles y en todos los sentidos. La dirección participativa:
 - Deja actuar autónomamente a cada uno de los responsables en su campo específico de delegación.
 - Permite que los colaboradores intervengan en la toma de decisiones sobre objetivos y estrategias. Se deja asesorar.
 - Mantiene a los miembros informados de la situación real del centro.
 - Informa acerca de los progresos en la realización de las tareas.
 - Permanece atenta al estado moral del colectivo y trata de elevarlo.
 - Se preocupa del perfeccionamiento profesional de los miembros.
 - Se comunica afectivamente con el personal de la organización.
 - Se manifiesta dispuesta a introducir cambios cuando las circunstancias lo aconsejan, previene de los mismos a las personas afectadas, explica las causas de la alteración y trata de obtener la conformidad de los interesados.
 - Está dispuesta a apoyar a los colaboradores en los momentos necesarios.
 - Reconoce los méritos de los colaboradores. No interviene sólo cuando las cosas van mal.
 - Conoce a los colaboradores, sus cualidades y sus competencias.

Este perfil de la dirección participativa puede aplicarse en la escuela tanto a la tarea propiamente directiva de quienes la gobiernan como al propio profesor que

"dirige" a un grupo de alumnos. Existen profesores autoritarios y profesores democráticos o participativos. Si consideramos los valores que la escuela debe promover en su seno, parece obvio que es necesario decantarse por un estilo de conducción que aliente el concurso de los alumnos.

- Competencias comunicativas a aplicar en una reunión. En general, una reunión es un encuentro formal entre personas con objeto de debatir asuntos, analizar problemas, tomar decisiones o llegar a acuerdos sobre temas de interés común. Las reuniones pueden tener distinta finalidad: informar, motivar, tratar asuntos de trámite o abordar cuestiones complejas que requieren debates y análisis pormenorizados. Una de las más frecuentes es la reunión de discusión.

La finalidad de este tipo de reunión es adoptar acuerdos o decidir procedimientos de actuación ante problemas concretos. El hecho de que las reuniones constituyan uno de nuestros hábitos relacionales más arraigados ha dado lugar a la creencia de que el conocimiento empírico y los comportamientos espontáneos de los participantes son suficientes para garantizar su éxito. La experiencia demuestra, sin embargo, que, en muchos casos, esta técnica resulta poco provechosa por su deficiente preparación, por su excesiva duración o por otras causas que afectan a la productividad final. Más que obtener resultados positivos, a menudo sólo se logra confusión y desánimo (Parra, 2005).

Según Gather Thurler (1997), los grupos eficaces dejan poco margen a la improvisación: se trazan un camino, se imponen una disciplina, distribuyen responsabilidades, investigan sus propios problemas y acaban sabiendo qué quieren en cada momento y cómo lograrlo. Para todo eso sirven las reuniones. Desde luego, la primera reflexión que hay que hacerse antes de promover una reunión es: ¿Los problemas que se tienen que abordar pueden ser efectivamente tratados y resueltos en una reunión? Sólo si la respuesta es afirmativa procede acometer su planificación, que incluye:

- Delimitación de objetivos. ¿Para qué nos reunimos? ¿La reunión es meramente informativa? ¿Se trata de intercambiar opiniones sobre asuntos que serán expuestos? ¿Se pretende examinar algún problema?,

¿Existe el propósito de alcanzar acuerdos? ¿Se desea persuadir a los reunidos para una acción concreta?

- Selección de los participantes. En algunos casos, los integrantes de una reunión vienen determinados por la normativa correspondiente (Consejos Escolares, Equipo Directivo, Claustro, Junta de Facultad, etc.). En otros son convocados libremente por quien tiene facultades para ello. El criterio de referencia básico para la elección de los participantes es el propósito de la reunión.
- Fijación de lugar y hora. El marco físico influye siempre en la dinámica de la reunión. Una sala confortable invita a permanecer centrado en la tarea más que un lugar incómodo. El flujo de comunicación es distinto cuando los reunidos ocupan una mesa circular o cuando se sientan mirándose la espalda. Ciertas horas no resultan especialmente recomendables para una reunión donde haya que discutir asuntos de importancia.
- Preparación de los documentos. Si la reunión se apoya en información escrita hay que tenerla dispuesta con anterioridad, tanto la de uso de los convocantes como la que hay que entregar previamente a los participantes. Constituye una desconsideración hacia los miembros distribuir al comienzo de la reunión o durante su transcurso, informes o memorandos cuya aprobación se solicita, sin tiempo para que sean examinados (Parra, 2005).
- Selección de estrategias. Cualquier estrategia que se adopte debe conducir a que el trabajo del grupo se mantenga dentro de los límites decisionales (es decir, el campo en que los reunidos son competentes para decidir), a dosificar la atención y las intervenciones de los miembros en función de la importancia y complejidad de los asuntos y a obtener los resultados apetecidos.

En la reunión, el grupo tiene oportunidad de mostrar en qué medida es cooperante. La respuesta a ciertas preguntas permite comprobar si los niveles de comunicación son satisfactorios en el transcurso de la reunión (Étienne y Lerouge 1997):

- ¿Tienen todos los miembros las mismas oportunidades para intervenir?
- ¿Pueden intervenir sin temor a rechazos o a críticas paralizantes?
- ¿Se mantienen las intervenciones en un tono ausente de amenazas o agresiones?
- ¿Se presta atención a lo que dicen los demás?
- ¿Se autorregulan la frecuencia y la duración de las intervenciones?
- ¿Se permite el intercambio de mensajes en todas direcciones?
- ¿Se procura que el marco físico facilite la comunicación?

Finalmente, habría que hablar de la resolución de conflictos como parte inevitable de la competencia comunicativa docente en las interacciones que se producen en el seno de los centros escolares (García y Ugarte, 1997). La competencia docente para resolver conflictos es inherente al proceso comunicativo, entendiendo que éstos se producen muchas veces por la falta de comunicación entre los afectados (Cascón, 2007). En ocasiones se trata de perturbaciones leves y efímeras que apenas tienen incidencia en el desarrollo normal de la educación y que se resuelven en acuerdos o en compromisos personales. En otros casos, sin embargo, los conflictos provocan ruptura en la comunicación interpersonal y tienen efectos sumamente negativos, tanto para las partes enfrentadas como para la organización en su conjunto.

En los centros educativos, los conflictos más comunes, de índole profesional, tienen lugar en una variedad de interacciones entre, profesores-alumnos, profesores-profesores, profesores-padres. Para no extender demasiado los límites de este capítulo, vamos a referirnos tan sólo a los dos supuestos últimos, cuya importancia parece incuestionable. Cuando se analizan desapasionadamente estos conflictos, lo primero que se advierte es que estamos ante unos problemas cuyas causas son muy variadas (Camacho y Sáenz, 2000). Veamos algunas de ellas, cuya resolución puede hacer más fácil el acto comunicativo:

- Causas relacionadas con los profesores
 - En la elección de la carrera docente pueden predominar otras razones distintas al interés sincero por la enseñanza. En unos casos generará

frustración y en otros debilitará el ánimo. Estas circunstancias personales se proyectarán tarde o temprano sobre los alumnos.

- Los métodos actuales de selección de entrada de los aspirantes a la docencia, están basados exclusivamente en las calificaciones académicas. No se tienen en cuenta los rasgos de personalidad, la motivación hacia la enseñanza, las aptitudes iniciales, etc.
- La formación docente no prepara para la dirección o animación del grupo clase. No se capacita en el uso de técnicas de conciliación ni se facilitan claves para afrontar situaciones especiales potencialmente generadoras de conflicto.
- Los futuros maestros son formados por profesores que, en ocasiones, se expresan en comportamientos autoritarios que implican desconsideración hacia los alumnos y desprecio hacia los valores de la relación interpersonal. Los procedimientos de selección de los formadores de profesores minusvaloran la competencia docente en beneficio de otros atributos ajenos al oficio de enseñar.
- Los sistemas de acceso a la profesión docente en los Centros Públicos se apoyan en consideraciones de orden académico. La elaboración de una buena programación o la redacción correcta de un tema garantizan oficialmente la competencia del aspirante para dedicarse con éxito a la enseñanza.
- Entre algunos profesores en ejercicio existe la creencia de que ciertas agresiones físicas están justificadas y que las agresiones psicológicas no son tales agresiones.
- El agotamiento profesional que afecta a muchos profesores como consecuencia de las tensiones a que se ve sometida la práctica docente.
- Muchos profesores se sienten en una posición comprometida y desprotegidos cuando tienen que aplicar sanciones o reprochar comportamientos inadecuados.

- Causas relacionadas con los padres

- Muchos niños crecen en ambientes familiares dominados por padres agresivos. (Además de las que implican contacto, existen otras formas

de agresión más sutiles y perfeccionadas). Reprimidos en su casa, a veces con violencia, aprovechan el ambiente más permisivo de la escuela para comportarse con rudeza e incluso con brutalidad.

- Algunos padres experimentan rechazo hacia la disciplina escolar. Se identifica erróneamente con rigor arbitrario lo que, en realidad, constituye una forma positiva de regulación de las conductas individuales.
- Muchos padres que reaccionan airadamente ante comportamientos del maestro que juzgan indignos o inadecuados, someten a sus hijos a agresiones mucho más violentas y continuadas. Se trata de mecanismos por medio de los cuales los padres pretenden tranquilizar su conciencia.
- Para algunos padres, la educación carece de valor, más allá de su finalidad puramente instrumental y, en ocasiones, ni siquiera esto interesa. No se entiende la verdadera función del maestro ni la trascendencia de su tarea.

Algunas de las causas que hemos mencionado podrían ser neutralizadas por medio de iniciativas de orden técnico cuyos resultados serían visibles a medio plazo. Otras, sin embargo, requieren planteamientos de más largo alcance porque atañen a la modificación de actitudes socialmente muy arraigadas. Entre las soluciones posibles, sugerimos las siguientes:

- Modificación de los procedimientos de selección de entrada de los aspirantes a la docencia. Valoración de otros aspectos además de los académicos: adquisición de valores comunicativos, experiencia previa con niños o jóvenes, atributos de personalidad, etc.
- Modificación de los planes de formación de forma que se promueva la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el ejercicio docente.
- Modificación de los procedimientos de selección del profesorado universitario encargado de la formación docente. Valoración especial de las condiciones para la docencia.

- Incremento de la frecuencia y diversificación de los encuentros informales entre padres-profesores-alumnos.
- Organización de contactos formales que faciliten la comunicación padres-profesores-alumnos en el marco del aula.
- Participación de los padres como colaboradores ocasionales en tareas de clase.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo justifica, presenta y sistematiza el proceso de investigación seguido en este estudio. Para ello -siguiendo las indicaciones de McMillan y Schumacher (2005)- se presentan los argumentos en los que se apoya nuestra búsqueda científica y sistemática de conocimiento, proporcionando las respuestas más válidas a las preguntas que se plantean en nuestro problema de investigación.

En este sentido, se describen los objetivos y cuestiones que guían la investigación, así como las hipótesis iniciales. Seguidamente, siguiendo la diferenciación que realiza Cea D'Ancona (2001), en cuanto a campo específico de los métodos y las técnicas de investigación utilizadas, se detallan progresivamente cada una de estas tres dimensiones:

a) *Metodología general*: el estudio lógico y sistemático de los principios generales que guían la investigación.

b) *Estrategia (o procedimiento) de investigación*: manera en que un estudio empírico particular es diseñado y ejecutado. Incluye el enfoque que se dará a la investigación, el “tipo de diseño” que se utilizará y la combinación particular de las técnicas de investigación que se empleará.

c) *Técnicas de investigación*: operaciones manipulativas específicas de búsqueda y análisis de datos.

1. OBJETIVOS

La finalidad última de esta investigación radica en conocer la competencia comunicativa de los alumnos que están concluyendo sus estudios de Magisterio y que de forma inminente han de abordar su labor docente en las aulas, donde su faceta comunicativa va a resultar crucial. Especial énfasis se presta al desarrollo de esta faceta, en sus diversas dimensiones constituyentes, a lo largo del proceso vital de enseñanza universitaria.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Conocer cuáles son las habilidades comunicativas generales que se trabajan en el proceso de formación de los futuros maestros, describiendo en qué medida se encuentran contempladas en las Guías Docentes de las distintas especialidades.
2. Determinar, desde la percepción del profesorado, el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de Magisterio en las competencias comunicativas trabajadas en clase, así como determinar el grado de importancia que debería tener tal formación.
3. Estudiar la percepción que poseen los maestros en formación acerca de sus habilidades comunicativas, en general, y las relacionadas con la enseñanza, en particular.
4. Contrastar la competencia comunicativa entre alumnos recién llegados a la Facultad de Educación (1º de Magisterio) y los alumnos a punto de egresar de la misma (3º de Magisterio).
5. Determinar indicadores de agrupamiento de estudiantes por especialidades en cuanto a sus creencias de capacidad en la competencia comunicativa aplicada a la docencia.

6. Establecer en cuanto a las respuestas de los estudiantes su grado de competencia comunicativa aplicada a la educación.
7. Dilucidar sobre las discrepancias y determinar la correspondencia existente entre las necesidades comunicativas del maestro en formación y las Guías Docentes oficiales de estudio de Magisterio.
8. Proponer indicadores claros en acciones formativas para proveer el adecuado entrenamiento de los maestros en formación en técnicas eficaces de comunicación; es decir, establecer las bases para elaborar programas que permitan optimizar la competencia comunicativa en los alumnos de Magisterio.

2. HIPÓTESIS

Se plantea como hipótesis principal de esta investigación que la competencia comunicativa de los futuros maestros no es uno de los contenidos que se trabajan sistemáticamente en la carrera, pese a estar demostrado por diferentes informes y planteamientos sobre la formación inicial de maestros como muy importante (Imbernón, 2007). Como hipótesis de investigación se plantea, a priori, que el nivel de percepción y logro de dicha competencia en los estudiantes de Magisterio es bajo. Ahora bien, estos datos pueden variar en función del curso. Con todo ello se especifican las siguientes hipótesis y subhipótesis:

- La competencia comunicativa no se trabaja suficientemente en la carrera de Magisterio:
 - No aparece con entidad suficiente en los programas de las materias.
 - No aparece con entidad suficiente en los diferentes Planes de Estudio.
 - No se trabaja suficientemente en clase.
 - El profesorado de Magisterio opina que se debería trabajar más esta competencia en su materia y en el plan de estudios.

- Existen diferencias significativas entre la opinión del profesorado en cuanto al modo y grado de dedicación al desarrollo de esta competencia en sus estudiantes.

- Existe un bajo nivel de competencia comunicativa en los estudiantes de Magisterio:
 - Los estudiantes perciben que su nivel de competencia comunicativa para el ejercicio de la función docente es bajo.
 - El profesorado estima que sus alumnos tienen un inadecuado nivel de competencia comunicativa para enfrentarse al ejercicio profesional de la docencia.

- Existen diferencias significativas en cuanto a nivel de competencia comunicativa en función del curso académico en el que se encuentre su período formativo. Los alumnos de tercero (por diversas razones, incluidas la madurez) muestran mayor conciencia de competencia comunicativa que al comienzo de los estudios.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El vocablo “método” significa “camino” o “sendero” que se ha de seguir para alcanzar un fin. El método, como proceder estructurado para lograr conocimiento o un fin, es algo esencial para actuar en el campo del conocimiento.

En un sentido más concreto, se habla de “método científico” cuando se hace referencia a un conjunto de procedimientos que se valen de unos instrumentos o de unas técnicas necesarias para abordar y solucionar un problema o conjunto de problemas (Bunge, 1985, 2007). Por tanto, el método científico es una estrategia del investigador con un fin determinado. Pese a la sencillez conceptual, el método de investigación se ha vinculado con otros conceptos como “metodología”, por su similitud léxica, pero también con el “enfoque conceptual” o paradigma (Salvador Mata, 2001; Molina, 2003).

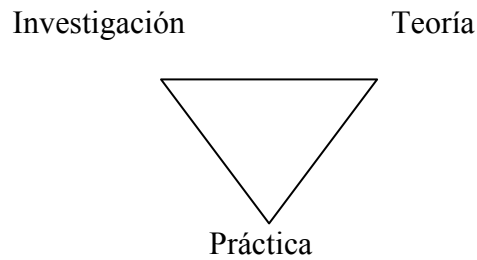
Ahora bien, si es cierto que los métodos de investigación tienen correspondencia con los enfoques conceptuales, no lo es menos que un método concreto de investigación puede emplearse en varios enfoques. De este modo, el análisis cuantitativo puede variar en sus niveles de complejidad. Desde proposiciones sobre informes de frecuencia a aquellas que presentan análisis de relaciones. En ambos casos, se han centrado los objetivos de nuestro estudio. Y se ha profundizado en cuantos análisis sirviesen para interpretar el fenómeno estudiado. A este efecto,

“Se hace necesario complementar los distintos enfoques y metodologías, a fin de obtener un mayor rendimiento en la interpretación y transformación de la práctica educativa” (Salvador Mata, 2001, 32).

En este caso concreto, conviene aclarar que la multiplicidad que engloba la investigación es tratada desde una metodología de carácter factual, típica de las Ciencias Humanas y Sociales. La investigación se circunscribe al ámbito educativo y parte de un análisis cuantitativo y cualitativo. En concreto, se han utilizado cuestionarios, como la mayor parte de las investigaciones que se realizan en otros ámbitos sobre la competencia comunicativa, complementado con otros análisis documentales.

El planteamiento que subyace en esta investigación es la superación total de la dicotomía cuantitativa/cualitativa, situándose en una perspectiva más moderna. Si tradicionalmente la metodología cuantitativa se ha venido vinculando con el interés técnico versus el interés práctico de la metodología cualitativa (Habermas, 1989, 2002), la investigación realizada tiene como horizonte un carácter emancipatorio y transformador del fenómeno analizado, interés que supera los anteriores. La profesora Fuensanta Hernández (2001) lo denomina metodología orientada hacia la toma de decisiones y el cambio.

En efecto, de la misma forma que es ampliamente aceptada la vinculación de la investigación con la práctica, pues aquélla no tiene sentido si no se nutre de ésta, tampoco es menos cierto que ésta tiene que aportar algo o mucho a aquélla. Precisamente esta es la razón de la relación entre enfoques conceptuales y de investigación, mediado por la otra dimensión antes referida y dilucidada: la teoría.



En síntesis, el capítulo sobre metodología de la investigación se estructura de la siguiente forma:

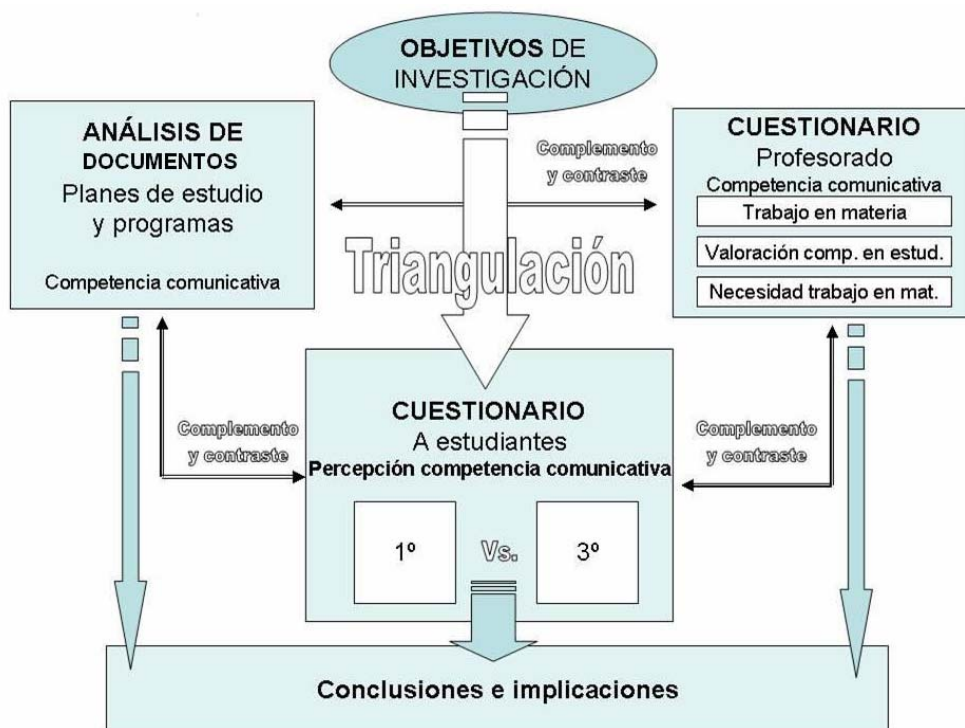
- En el primer apartado, se detalla el diseño de investigación, sus argumentos, fases, etc., justificando cada decisión. También se insiste en la idea de triangulación, como criterio fundamental de calidad y fiabilidad de nuestra investigación.
- En el segundo, se identifican y describen los instrumentos utilizados para la recogida de datos.
- Seguidamente se describe el tipo de muestra elegida, es decir, los sujetos que han participado en la investigación, así como los procedimientos establecidos para su selección.
- Después se explicita el proceso seguido en la obtención de información.
- A continuación se detalla el procedimiento utilizado en el análisis de datos.
- Finalmente se muestran los análisis realizados sobre el grado de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en la investigación.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos establecidos y las variables consideradas, se optó por un diseño transversal, por ser el adecuado en el tipo de investigación por encuesta.

En el proyecto se diferencian tres partes. Una previa de contextualización, basada en un análisis documental de las Guías Docentes. Otra será la investigación propiamente dicha, en base a un análisis extensivo de la percepción de los estudiantes acerca de su competencia comunicativa en diferentes dimensiones. Por último, será nuevamente la opinión del profesorado quien aborde estas mismas dimensiones, las contraste y valore, en cuanto a la capacidad comunicativa de los estudiantes, frente a la atención que se le presta y debiera prestar en el desarrollo de la materia y de la carrera (Cfr. Figura 4.1).

Figura 4.1: Diseño de Investigación



Con el análisis de documentos, se contextualizaría la formación inicial de los estudiantes de Magisterio en cuanto a la importancia prestada a esta competencia en los programas de las asignaturas, en el plan de estudios, en la valoración de las titulaciones de Magisterio. Sin duda, ello marcará gran parte de las posibilidades reales de trabajo de la mencionada competencia en el período de formación inicial.

En el cuestionario del alumnado se recogerán las opiniones de los estudiantes por dimensiones de trabajo, así como una serie de datos identificativos que nos mostrarán una panorámica sobre la percepción de la competencia, globalmente considerada.

Por último, con el cuestionario al profesorado, que imparte docencia en Magisterio, se pretende una mirada complementaria que contraste y ajuste la autovaloración de los estudiantes en cuanto a su competencia comunicativa. Pero, junto a ello y en mayor medida, se realiza una reflexión sobre la atención que se le presta a esta competencia –en sus diferentes dimensiones- en el desarrollo de la materia y en la propia titulación.

Sin duda, cada uno de ellos dará lugar, por separado, a un bloque importante de resultados y conclusiones, que se pueden y deben contrastar e integrar para una mayor comprensión de la realidad. En este sentido, se hará un análisis de correspondencias entre los resultados globales y particulares por bloques y dimensiones.

La siguiente tabla (Cfr. Tabla 4.1) muestra la relación entre los objetivos de investigación, las fases y los instrumentos utilizados. Dicha relación se encuentra más desarrollada en los apartados de fases e instrumentos de investigación,

Tabla 4.1.

<i>Objetivos de Investigación</i>	<i>Instrumentos de recogida/análisis</i>
1. Establecer habilidades comunicativas generales trabajadas en el proceso de formación de los futuros maestros. Establecer habilidades comunicativas generales en los planes de estudio actuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes • Análisis de documentos
2. Determinar grado de logro en las competencias comunicativas Determinar el índice de importancia que debería tener tal formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes • Cuestionario a profesores
3. Concretar la percepción de los estudiantes acerca de sus habilidades comunicativas, en general, y relacionadas con la enseñanza, en particular.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes
4. Contrastar la competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes. Descriptivo y Contingencias
5. Observar la incidencia de la variable “curso”	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes. Descriptivo y Contingencias
6. Detectar la incidencia de la variable “especialidad”.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes. Descriptivo y Contingencias
7. Establecer indicadores de agrupamiento de estudiantes por grado de percepción	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes. Análisis de Contingencias
8. Establecer tipologías de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario estudiantes. Análisis de Contingencias
9. Mostrar discrepancias y correspondencias entre necesidades comunicativas percibidas y los planes de estudio de Magisterio	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos y cuestionario a profesores
10. Proponer indicadores para acciones formativas y establecer las bases para la elaboración de un programa.	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulación de datos

4.1. Fases de investigación

La investigación se ha desarrollado de acuerdo con las siguientes fases:

- 1) Documentación teórica y metodológica.
- 2) Análisis de Programas de títulos de Magisterio.
- 3) Elaboración y validación de instrumentos. Obtención y análisis de datos.
- 4) Pasación de cuestionario a estudiantes. Obtención y análisis de datos.
- 5) Pasación de cuestionario a profesores. Obtención y análisis de datos.
- 6) Análisis de correlaciones dentro de cada cuestionario y entre ambos.
- 7) Análisis global y elaboración de conclusiones e implicaciones.

4.2. Triangulación

Se parte de una concepción de estrategias de investigación complementarias y se aboga por una visión pluralista de las mismas (Cea D'Ancona, 2001). Ésto trae consigo una triangulación o “*aproximación multimétodo*” (estrategia de investigación) definida como la suma de dos o más técnicas específicas de investigación.

Al utilizar un enfoque multimodal, “*como el uso de dos o más instrumentos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*” (Cohen y Manion, 2002, 331), se obtiene una “*triangulación metodológica*”. Las razones por las cuales se defiende esta combinación metodológica van dirigidas a impregnar de validez interna o “credibilidad”. Al triangular con el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto que nos preocupa se explica de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista (Smith, en Cohen y Manion, 2002). Además de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de una perspectiva holística y consistente en el desarrollo de obtener, analizar e interpretar de forma planificada y sistemática la información obtenida (Cohen y Manion, 2002).

En el presente estudio se ha creído necesario combinar las ventajas de una investigación cualitativa (Guías Docentes) con las de una aproximación cuantitativa

(mediante cuestionarios). Pero, como señala Stake (2005), se justifica el empleo de cada una de ellas en función de sus propias necesidades, perfectamente diferenciadas. En nuestro estudio fue necesario combinar las ventajas de una investigación cualitativa (análisis de documentos institucionales) con las de una extensa aproximación cuantitativa (mediante los dos cuestionarios y sus múltiples análisis de evidencias).

La primera aproximación ha tenido dos momentos clave: uno, de fundamentación teórica y otro, de análisis específicos de las Guías Docentes de nuestra facultad. En el primero de ellos, durante el proceso de documentación teórica, se ha desarrollado una investigación “*no interactiva de analítica documental*” de análisis e interpretación de la información (McMillan y Schumacher, 2005; Cohen y Manion, 2002). Esta estrategia de investigación –encuadra dentro de la denominada “investigación no-reactiva”– consistió en acudir a archivos de datos y fuentes bibliográficas en busca de la información, que otros autores, instituciones y organismos han reunido, concerniente al problema de estudio.

Con el segundo –mediante análisis de las Guías Docentes–, se accedió a conocer y descubrir experiencias y realizaciones en materia de “competencia comunicativa”, que permiten conocer la situación, los contenidos, las circunstancias y el alcance de la formación dirigida a capacitar a los futuros maestros y maestras en competencia comunicativa para el desarrollo de su función docente.

La aproximación cuantitativa aporta una visión panorámica de la situación actual del grado de atención a la competencia comunicativa en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Conjuntando estas dos perspectivas, además de ajustar los análisis para describir y comprender mejor la situación, se abre la posibilidad de marcar pautas ajustadas y relevantes que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa, dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva.

En este caso, combinar en una misma investigación una información fundamentalmente cuantitativa (dos cuestionarios) con otras aportaciones más interpretativas (análisis de documentos) tiene la intención no sólo de triangular los

resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino también complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global de una realidad, que –por humana/social– es compleja. Por tanto, si bien se siguen procesos interdependientes y entrelazados, son vistos, validados y analizados de manera independiente; eso sí, sin perder de vista el enfoque holístico de la propia investigación o las apoyaturas que unos datos puedan encontrar en los otros de cara a una más adecuada interpretación.

En este sentido, la triangulación que se ha producido es fundamentalmente de perspectivas y de complementación de sentido, más que de abordar un mismo tema con diferentes métodos, instrumentos o enfoques. Eso sí, una vez que se complementan, integran y correlacionan (entre los dos cuestionarios), se obtiene una aproximación mucho más ajustada de la realidad y un mayor poder explicativo y comprensivo de la misma. No se trata de subordinar unas estrategias de investigación frente a otras, sino de articularlas o combinarlas en un mismo proyecto de investigación, en función de cuál ha sido el objetivo concreto a alcanzar. Las razones que justifican esta combinación metodológica se deben a que las diferentes fuentes de información disponibles pueden ser “mejor” analizadas si se examinan desde diferentes enfoques (Husen, 1988). Este proceso metodológico dota de mayor validez interna o “credibilidad”, ya que recoger y analizar datos desde diferentes métodos implica contrastar la información (objetividad) y proporcionar una profundidad mayor a la investigación (Smith, en Cohen y Manion 2002).

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado se detallan los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado para la realización de la investigación. Los instrumentos, como se apuntaba en el diseño, se han adecuado a cada uno de los momentos y propósitos de la investigación.

5.1. Tipos de instrumentos utilizados

En este sentido, se han construido dos cuestionarios y una parrilla de recogida de información (Ver anexo 1, instrumentos de recogida de información):

5.1.1. Parrilla de información

Para facilitar el proceso de análisis de estos documentos, se ha utilizado una parrilla de recogida y sistematización categorial de información (ver cuadro siguiente).

Cuadro 4.1.

	OBJETIVOS	CONTENIDOS DEL PROGRAMA	METODOLOGÍA TEÓRICA	METODOLOGÍA PRÁCTICA
ASIGNATURAS				

Consistió en una tabla de doble entrada en la que, de una parte, se recogían los nombres de las asignaturas y la titulación en que se impartía. Y, de otra, los aspectos en los que se contemplaba la competencia comunicativa (objetivos, programa o contenidos, metodología teórica y metodología práctica) y se describía o transcribía su desarrollo.

Además se ha hecho un estudio descriptivo por tipo de asignaturas (troncales, obligatorias, etc.) en las que trata la competencia comunicativa, con un análisis de cómo se desarrolla la misma.

5.1.2. Los cuestionarios

El cuestionario –como instrumento básico para la recogida de información en la investigación mediante encuesta (Cea D’Acona, 2001)– tiene como finalidad obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Para lo que debe contemplar, como condición fundamental, que los objetivos de la investigación estén expresados en preguntas concretas a fin de cumplir su función de enlace entre objetivos de la investigación y la realidad de la población observada.

Según Cohen y Manion (1990, 2002), generalmente, las encuestas por medio del cuestionario reúnen los datos en un momento particular con la intención de:

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

De acuerdo con estas intenciones y el enfoque de investigación adoptado, se ha seleccionado como estrategia principal de investigación, desde *una perspectiva cuantitativa*, la denominada “investigación social mediante encuesta” [*survey study en su acepción anglosajona*] (Cea D’Ancona, 2001; Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005). En general, este tipo de estrategia está basada en las declaraciones verbales de una población concreta. Puede utilizarse de forma aislada o en conjunción con otras estrategias de investigación (este es nuestro caso), ya que sus resultados mejoran cuando en su realización han intervenido otras estrategias, ya sea en las fases precedentes (en la confección del marco teórico del estudio, el diseño del cuestionario y el diseño muestral) o en las fases posteriores, en su desarrollo (en la validación e interpretación de los resultados de la encuesta).

La utilización de esta estrategia de investigación responde a varias razones y ofrece las siguientes ventajas (Schutt, 2001, Cohen y Manion, 2002):

- *Versatilidad*: las encuestas son versátiles porque pueden aplicarse para investigar casi cualquier problema o cuestión.
- *Eficiencia*: las encuestas determinan niveles de conocimiento y averiguan necesidades, evalúan procesos, etc.
- *Generalidad*: las encuestas pueden formular finalidades prácticas y globales desde una perspectiva de investigación básica y aplicada.
- *Adecuación*: resaltan por su ajuste para obtener información diversa, de un conjunto amplio de personas, ubicadas en distintas áreas geográficas.
- *Fiabilidad*: si bien, hay que matizar que la fiabilidad estará condicionada al tipo y magnitud de los errores que se puedan cometer en su realización.

- Comparación: de datos obtenidos en estudios realizados en fechas, países o zonas geográficas diferentes. Pero, para ello, es preciso que se utilicen las mismas preguntas en todas las encuestas.
- Aplicabilidad: admiten establecer la teoría de la probabilidad y del muestreo haciendo posible el cálculo de la significatividad estadística, dando basamento matemático a la generalización de los datos de la encuesta.

Ahora bien, conscientes de los avisos a navegantes y condicionantes, expresados por Fox (1987), en la realización de los mismos, se han respetado las siguientes condiciones:

- Limitación de la extensión, para dedicar el menor tiempo posible.
- Estructuración del modelo de respuesta para reducir al mínimo lo que escriban los sujetos.
- Redacción del material introductorio de un modo sincero, para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso de los datos.
- Arbitrar un sistema para que los sujetos conozcan los resultados de la investigación.

Como ya se ha indicado, el principal propósito ha sido conocer la percepción personal del grado de competencia comunicativa, en general, y aplicada a la función docente en particular, en una población determinada (estudiantes de Magisterio de primer y tercer curso). En los cuestionarios, habría que diferenciar entre el que se elaboró para los estudiantes y el del profesorado, ya que aunque pretendían abordar las mismas cuestiones globales, tenían particularidades claras que los diferenciaban.

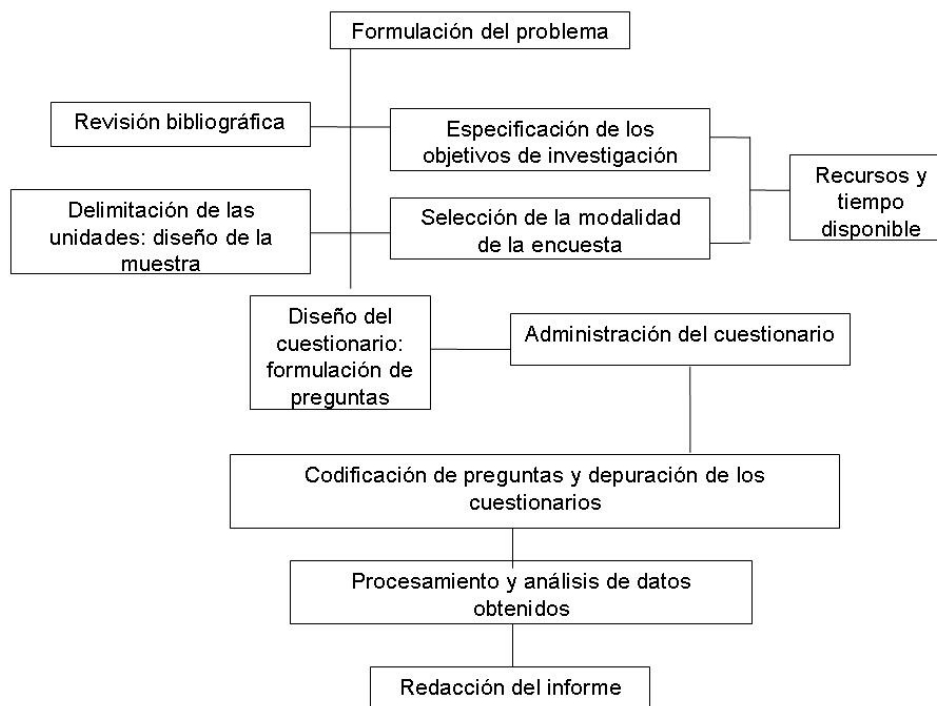
a) El cuestionario del alumnado

En la realización de una encuesta convergen diferentes fases que delimitan sus posibilidades. Desde la formulación y la delimitación de los objetivos específicos de la investigación hasta el diseño de la muestra, la elaboración del cuestionario, la preparación y realización del trabajo de campo, así como el tratamiento y análisis de la información recabada. En el gráfico nº 4.1 se esquematizan las fases básicas en la realización de una encuesta (Cohen y Manion, 2002). De las fases señaladas en el gráfico, las iniciales deciden el buen funcionamiento de la investigación. Sin duda, como argumenta Burgos (2007), la estructuración y éxito final de nuestra encuesta depende, en gran medida, de la adecuación del cuestionario: primero, a la información

analizada desde estrategias cualitativas y a los objetivos específicos de la investigación; y segundo, a las características de la población que se analiza.

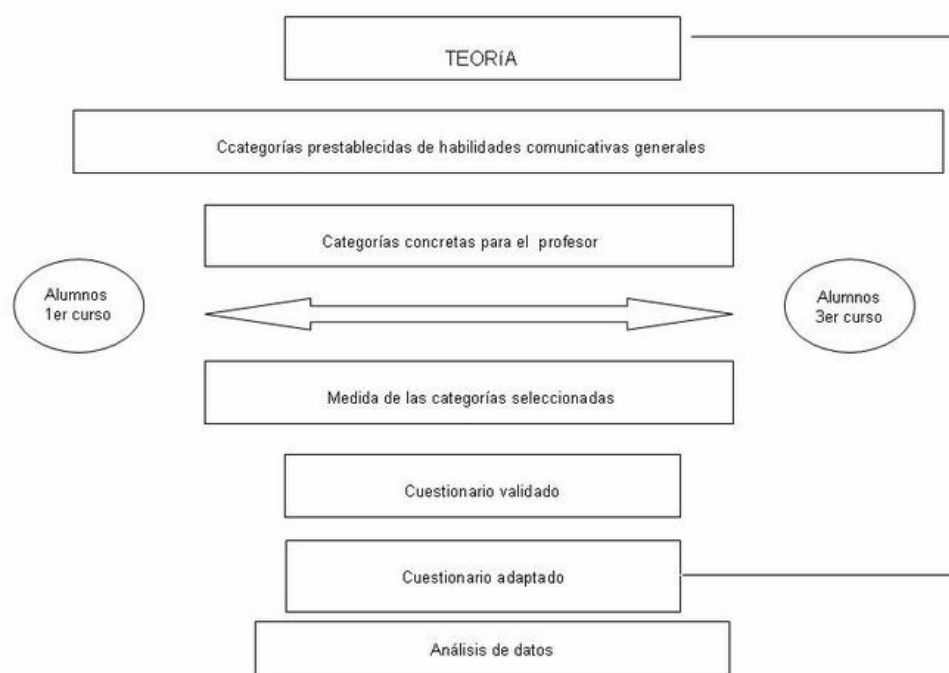
Gráfico 4.1

Fases esenciales de una encuesta (Cohen y Manion, 2002)



Tras la revisión de algunos cuestionarios estandarizados, utilizados en otros análisis, el investigador principal utilizó un cuestionario diseñado inicialmente por él. Éste fue debidamente validado según el procedimiento de juicio de expertos y triangulación (Fox, 1981; Santos, 1998). La validación se realizó siguiendo todos los cánones exigidos en la metodología de la investigación del campo o terreno de trabajo y de la técnica empleada (reducción del cuestionario, validación experimental, formato del instrumento, etc.). Se puede dividir en tres fases el itinerario que ha seguido el cuestionario elegido hasta su definitiva elección (Cfr. Gráfico 4.2).

Gráfico 4.2. Proceso de construcción y adaptación del cuestionario



Fase I. Selección del instrumento.

Aunque se efectuó una exhaustiva revisión de los instrumentos atendiendo al propósito de este estudio, se optó por elaborar un cuestionario ad hoc para esta investigación. Éste, planteado por el investigador principal, se adecuaba a nuestro propósito de manera clara, así que se eligió y se sometió a un grupo de jueces expertos para evaluar la pertinencia y validación del mismo por los procedimientos metodológicos ya señalados. De esta forma el cuestionario serviría como instrumento de partida en el proceso investigador. En su caso, había seguido sistemáticamente los siguientes pasos:

- Pasación experimental
- Modificación en su caso
- Consulta de expertos
- Nueva pasación experimental
- Redacción definitiva

Fase 2. Adaptación del instrumento a los objetivos y sujetos de investigación, mediante la pasación de una prueba piloto.

Se aplicó a una muestra relativamente alta de estudiantes de Magisterio de tercer curso (exactamente 261), para comprobar su consistencia, fiabilidad, oportunidad, etc. Se analizó con el programa estadístico SPSS 14.0 y se comprobó su fiabilidad, consistencia y se extrajeron unos primeros resultados (Ver en anexo 1, una prueba piloto del primer boceto de cuestionario). Seguidamente se presentan los principales datos de la fiabilidad comprobada en la prueba piloto para una población inicial entrevistada de 261 sujetos, como ya se ha mencionado.

Cuadro 4.2. Análisis de validez y fiabilidad del estudio piloto

KMO y prueba de Bartlett			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,700
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		4493,294
	gl		2556
	Sig.		,000

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válidos	261	100,0	,879	72
	Excluidos(a)	0	,0		
	Total	261	100,0		

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach si se elimina un elemento:
Todos entre 0'877 y 0'880

Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,799
		N de elementos	36(a)
	Parte 2	Valor	,790
		N de elementos	36(b)
	N total de elementos		72
Correlación entre formas			,711
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,831
	Longitud desigual		,831
Dos mitades de Guttman			,831

a Los elementos son: v1, v2, v3, v4, v5, v6, v7, v8, v9, v10, v11, v12, v13, v14, v15, v16, v17, v18, v19, v20, v21, v22, v23, v24, v25, v26, v27, v28, v29, v30, v31, v32, v33, v34, v35, v36.

b Los elementos son: v37, v38, v39, v40, v41, v42, v43, v44, v45, v46, v47, v48, v49, v50, v51, v52, v53, v54, v55, v56, v57, v58, v59, v60, v61, v62, v63, v64, v65, v66, v67, v68, v69, v70, v71, v72.

Pese a considerar adecuado, en términos generales, el instrumento, se procedió – de acuerdo a la opinión de jueces expertos- a la modificación de ciertos ítems (redacción) en pro de la claridad, precisión y condición.

Se procedió a ampliar la escala de valoración (de “1 a 3” a “1 a 5”), para asegurar mayor rango de diferencia en las respuestas y reducir las tendencias fáciles de responder si o no a la posesión de la competencia y dejar el valor dos como indeterminado.

Finalmente, se eliminó el bloque 6, por considerar que no añadía nada a esta investigación, ya que se refería sobre todo a la valoración que tenía el alumno sobre situaciones experimentadas en el transcurso de sus estudios de Magisterio. Por ejemplo, existían ítems del tipo “mi esfuerzo como estudiante ha sido reconocido por los profesores”. Ítems muy útiles para otro tipo de investigación, pero que desbordaban el marco del estudio que se plantea.

Fase 3. Aplicación definitiva del cuestionario.

El cuestionario utilizado en esta investigación puede verse en el anexo 2. “Cuestionario de autoevaluación de competencias comunicativas del maestro en formación”. En el cuestionario se incluye inicialmente el registro de diferentes datos personales, los cuales van a permitir la realización y el análisis de diversas comparaciones.

En el diseño de la investigación, estas dimensiones son conocidas como variables independientes:

- el sexo.
- las especialidades de las diplomaturas de Magisterio impartidas en la Facultad de Granada (Educación Especial, Educación Infantil, Educación Física, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Audición y Lenguaje),

- la forma de acceso a los estudios de esta diplomatura,
- el curso que estudian dentro de su especialidad (1º o 3º)

No obstante, se utilizan de manera especial las variables independientes “especialidad” y “curso”, puesto que son las que aportan mayores índices de significación y de datos relevantes en el análisis realizado.

Por otro lado, el instrumento empleado lo constituyen una serie de preguntas en formato papel, por escrito. El tipo de preguntas que ofrece la modalidad del cuestionario también es variable. Existen preguntas cerradas y existen preguntas abiertas. Dado que se pretendía que el instrumento fuese autoadministrado en esta investigación, se optó por las preguntas cerradas, por su facilidad en cuanto a la interpretación de respuestas. Para ello se prefirió una escala tipo likert, conformada por cinco respuestas posibles graduadas de menor a mayor por nivel de logro y competencia (Ver anexo 2).

El cuestionario utilizado pretende conocer el nivel que consideran los estudiantes que tienen respecto a las competencias comunicativas. ¿Se les forma adecuadamente en este terreno en el transcurso de sus estudios universitarios en la Facultad de Educación de Granada? Ese sería el interrogante de la investigación.

El cuestionario consta de 63 items y dada su extensión se ha vertebrado en una parte inicial, que incluye los datos personales de los encuestados y cinco bloques más sobre la autoevaluación que los propios maestros en formación realizan sobre sus competencias comunicativas.

1er. bloque: COMPETENCIA COMO BUEN EMISOR. Incluye un total de 12 items que comienzan con la autopercepción de su habilidad como orador y culmina con la preocupación por el seguimiento y comprensión del discurso por parte del receptor. En general, pretende cuantificar su destreza como emisor de mensajes orales. Como puede observarse en el propio cuestionario, la última pregunta resume la habilidad general a la que se alude.

2do. bloque. COMPETENCIA COMO BUEN RECEPTOR. Siguiendo el orden en el proceso comunicativo, en este bloque se evalúa la destreza en la faceta de receptor

que se encuentra al final de la cadena comunicativa. Es importante saber si el estudiante en formación ha aprendido durante sus estudios de Magisterio a ser un buen receptor de mensajes y ser así un interlocutor adecuado respecto a sus futuros alumnos, compañeros de profesión, padres y diversos colectivos vecinales o de otro tipo. La adecuada atención a todos ellos está en la comprensión de sus demandas, comunicadas en bastantes ocasiones a través del lenguaje oral y gestual. Este bloque se compone de 8 ítems.

3er bloque. COMPETENCIAS Y HABILIDADES COMUNICATIVAS EN CLASE. Las preguntas básicas en este bloque giran entorno a las habilidades que domina en el arte de la comunicación. Se valora si el alumno ha sido capaz de adquirir una serie de habilidades que le ayuden en su labor docente para una adecuada comprensión y recepción de los mensajes o, por el contrario, los aspectos comunicativos son un tema que no se han tenido en cuenta. Para ello se dedican 4 preguntas sobre articulación fonética y fonológica, organización y estructuración del discurso, empleo del léxico adecuado y de estrategias motivadoras

4to. bloque. COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA ACTUAR EN REUNIONES CON PADRES O COLEGAS. En este bloque, la cuestión planteada al alumnado es acerca de las reuniones con padres y colegas, una constante en la labor del docente. En estos ítems se pretende examinar la opinión sobre sus capacidades respecto al diálogo interprofesional y a nivel no docente con los padres de los alumnos a través de 12 cuestiones sobre ámbitos diversos que regulan la comunicación entre iguales, control de la intervención, la concisión y precisión, el léxico empleado, etc. Se culmina con una cuestión más genérica a modo de resumen de las anteriores.

5to. bloque. COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA EJERCER LA FUNCIÓN DE TUTOR/A. Finalmente en este bloque se trata de valorar la habilidad comunicativa en las labores que como tutores tendrán que desarrollar los futuros profesionales de la enseñanza. Saber interpretar adecuadamente el tratamiento individualizado que habrá que darle a cada alumno es de la mayor importancia. La comunicación en este aspecto cobra una nueva singularidad con respecto a la comunicación en el aula y una importancia capital para el alumno y los intereses del docente.

Por tanto, las variables dependientes de esta investigación son las que se derivan de cada uno de los ítems presentados, clasificados en los 5 bloques representativos a los que hemos hecho mención y que textualmente aparecen enunciados de la forma siguiente:

- En el proceso de la comunicación interpersonal, se atribuyen al buen emisor ciertas habilidades o competencias. Señale las que crea poseer y en qué grado, según las claves arriba indicadas.
- Al buen receptor se le atribuyen ciertas habilidades o competencias. Señale las que cree poseer y en qué grado.
- Como profesor, deberá desplegar ciertas habilidades comunicativas en clase. Señale en que medida las conoce y sabe aplicarlas.
- Tendrá que asistir a reuniones con padres o colegas. Señale en qué medida cree poseer las habilidades o competencias que se atribuyen al buen participante en reuniones.
- Tendrá que ejercer la función de tutor. Considere que una relación tutorial eficaz requiere ciertas habilidades o competencias del profesor. Señale en qué medida se halla en condiciones de aplicarlas.

b) El cuestionario del profesorado

En el cuestionario a profesores, se ha seguido tanto en su diseño como en su validación un proceso similar al de los estudiantes, si bien simplificando drásticamente el número de ítems. Básicamente se les pregunta que estimen el grado de pertinencia de trabajar la competencia comunicativa en la formación inicial de los maestros y maestras. Lo que servirá como variable independiente con la que cruzar el resto de las opiniones. Junto a ello, siguen las mismas dimensiones que en el de estudiantes (presentadas con anterioridad), a las que se propone que hagan una valoración recurrente sobre si la trabajan o no en su materia. Si se debiera hacerlo y sobre qué medida de logro de competencia comunicativa en esta dimensión estima que tienen los estudiantes de Magisterio (ver cuestionario en anexo 3).

El cuestionario pasado a los profesores que imparten asignaturas de Magisterio en la Facultad de Educación de Granada consta de 17 ítems. Inicialmente, el cuestionario incluye un dato de interés: el curso de Magisterio en el que imparten docencia los profesores encuestados. A continuación, se presentan cinco bloques sobre la evaluación que los profesores universitarios realizan sobre la importancia que otorgan a las competencias comunicativas y cómo se muestran éstas en el desarrollo de la formación inicial del alumno. Los cinco bloques serían éstos.

1er. bloque: COMPETENCIA COMO BUEN EMISOR EN LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL.

En este bloque, que consta como el resto de bloques de 3 ítem, se plantean al profesor cuestiones sobre la aplicación que hacen en su trabajo docente de la enseñanza de esta habilidad concreta, básicamente ¿se podría decir que le dan importancia a la preparación como futuros emisores a los estudiantes? u otros ítems donde se quiere saber la opinión de éstos sobre como sitúan al alumno respecto a su manejo de esta importante habilidad y también destacar si el profesor cree necesario el desarrollo en la formación de los estudiantes de la competencia comunicativa.

2do. bloque. COMPETENCIA COMO BUEN RECEPTOR DEL PROCESO COMUNICATIVO. Tener un buen nivel como receptor (saber escuchar) es una capacidad muy importante en la labor docente, ya que, si bien la práctica docente se asocia más a la capacidad de buenos emisores, saber escuchar en el proceso de enseñanza parece necesario para establecer un proceso de empatía adecuado. En este sentido se le plantean a los profesores de la Facultad situaciones para que definan, según su opinión, cómo se encuentra esta habilidad en la enseñanza de Magisterio.

3er bloque. COMPETENCIAS Y HABILIDADES COMUNICATIVAS EN CLASE. En este caso se concreta más la labor del profesor en el proceso comunicativo, se cuestionan las diferentes habilidades comunicativas que el profesor debe articular en la clase durante la impartición de la docencia y el modo en que se conecta o no con los alumnos que cada vez se muestra más como un grupo heterogéneo y diverso en lo social y cultural. Estas habilidades pasan tanto por las propiamente lingüísticas, como otro tipo

de competencias comunicativas entre las que se encuentran, por ejemplo, las no verbales.

4to. bloque. COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA PROCEDER EN REUNIONES CON PADRES O COLEGAS. En el proceso docente que afrontarán los alumnos de Magisterio cuando sean profesionales de la enseñanza, las reuniones con colegas serán una constante. Así mismo, las reuniones con padres de alumnos marcarán el desarrollo de su vida profesional. Por eso, en este bloque, los ítems que se plantean a los profesores de la Facultad se les pide que expliciten a través del cuestionario en qué situación se encuentra la formación inicial de Magisterio de cara a estas tareas.

5to. bloque. CONSIDERACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA FUNCIÓN DE TUTOR. Este último bloque del cuestionario pasado a los docentes trata el tema de las tutorías, otro elemento clave en la relación del profesor con los alumnos que transcurre de una manera más individualizada. La relevancia de este bloque reside en las repercusiones que una adecuada tutoría puede tener en el desarrollo y confianza que otorga el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores expresan una fuente de información muy interesante para sondear en qué estado se encuentra el desarrollo de esta competencia.

6. POBLACIÓN Y MUESTRA

Si por “población” se entiende el conjunto total de sujetos al que pretende caracterizar y correlacionar la investigación, la nuestra la constituyen todos los alumnos de primer y último curso de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Junto a ello, también se ha tomado otra muestra de referencia y contraste, para lo que se ha considerado también el profesorado que imparte docencia de Magisterio en el mismo centro y también la muestra documental analizada.

6.1. Población y muestra de documentos objeto de estudio

Según Tójar (2005, 186), el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos

de la realidad social a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización. Sí se busca relevancia y “representación emblemática” en la profundidad de las situaciones que observa, se busca en cierto modo la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad.

La principal técnica de selección es el muestreo teórico (también se usa la denominación). Para esta forma de entender el muestreo, la principal referencia es la naturaleza del problema que va a ser investigado. Junto a esta referencia se añaden otras circunstancias como la “oportunidad”, la “accesibilidad”, el “interés personal” o los “recursos disponibles”. Esta técnica de muestreo motivado o teórico, concretado por criterios de accesibilidad y de pertinencia para el objeto de estudio en el caso concreto que nos ocupa, es la que se ha utilizado en este estudio.

La selección de la muestra de la presente investigación ha sido originariamente realizada de forma progresiva (Tójar, 2005; Flick, 2004). Este proceso partió de una selección o muestreo inicial sobre los documentos básicos de estudio: libros blancos, Planes de Estudio y Evaluación de titulaciones. De su lectura paso a paso, se fue observando dónde se encontraban los datos relevantes emergentes de estos documentos. Lo que nos llevó en definitiva a los Planes de Estudio de cada materia. Y, desde ahí, el proceso de selección se fue precisando hasta quedar concretado en las diferentes planificaciones de todas las materias de todas las titulaciones de Magisterio de la Facultad objeto de estudio.

Para alcanzar los objetivos propuestos para este estudio, se han seleccionado distintas fuentes documentales o “*artefactos*” (McMillan y Schumacher, 2005), para obtener datos cualitativos con una reciprocidad pequeña o inexistente entre el investigador y participante. La selección se produjo tras haber completado la fase de construcción de un cuerpo teórico sobre el contenido a investigar. Los “*artefactos*” en sí fueron los documentos oficiales que describían y desarrollan los diferentes planes de estudio, tanto a nivel de propuesta de Libro Blanco para la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, como –y principalmente- los planes de estudio de la Universidad de Granada (objeto de nuestro estudio).

Los documentos estudiados muestran la reflexión de las percepciones y tendencias de los acontecimientos educativos actuales en cuanto a qué y cómo debe ser la formación de los futuros maestros y manifiestan las explicaciones de las ideas o de los conceptos, de los acontecimientos y de las estrategias políticas educativas (Stake, 2005). Desde una perspectiva práctica, las fuentes documentales que nos han servido para justificar y estudiar nuestro problema de investigación son principalmente “primarias”. Los documentos estudiados mediante la parrilla de análisis documental han sido las Guías Docentes de las especialidades impartidas en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada.

6.2. Población y muestra de estudiantes de Magisterio

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 a todos los alumnos de Magisterio de la Universidad, al ser excluidos los alumnos que cursan estos estudios en los centros pertenecientes a los Campus de Melilla y Ceuta (Facultades de Educación y Humanidades) de la Universidad de Granada. Dado que la población no siempre es alcanzable o posible de acceder, es preciso seleccionar una muestra. Ésta ha de ser representativa de aquella, de ahí la denominación comúnmente empleada, es decir, el subconjunto finalmente seleccionado ha de compartir las características de la población; es decir, ha de representarla. De lo contrario, estaríamos ante una muestra sesgada o tendenciosa que pondría en tela de juicio los resultados obtenidos y conclusiones a los que se llega.

La técnica considerada idónea para esta investigación, de acuerdo con la problemática planteada, los objetivos y el diseño de la investigación, fue el muestreo aleatorio estratificado. Como es sabido, consiste en la selección aleatoria de los alumnos dentro de los subgrupos naturales o estratos que son investigados y forman parte de la población. Éste puede ser simple o proporcional (Hernández 2000, 30), en esta investigación, el muestreo realizado fue estratificado simple. El criterio de agrupamiento o estratificación en este caso ha sido la especialidad de Magisterio cursada, de tal forma que existen 7 especialidades, algunas con varios grupos, a saber:

- 1 Grupo de alumnos de E. Especial.
- 3 Grupos de alumnos de E. Primaria.
- 2 Grupos de alumnos de E. Infantil.
- 2 Grupos de alumnos de E. Física.
- 1 Grupo de alumnos de E. Musical.
- 1 Grupo de alumnos de Audición y Lenguaje.
- 2 Grupos de alumnos de Lengua Extranjera (francés e inglés).

Conocida la particularidad de este proceder del muestreo, resultó preciso determinar no tanto el tamaño de la muestra total, como el tamaño y distribución de cuestionario (toma de datos) en los diferentes subgrupos, especialidades o estratos. Esto es lo que en jerga especializada del muestreo se conoce por afijación de la muestra. Siguiendo a Buendía (1997), esta afijación se puede realizar de acuerdo con tres criterios:

1. Simple, extrayendo el mismo nº de entrevistas, es decir, considerando el mismo tamaño para cada estrato.
2. Proporcional, cuando el tamaño de cada muestra parcial es proporcional al peso de la subpoblación o población de cada estrato.
3. Óptima, que contempla la posibilidad de que unos estratos sean más homogéneos y otros más heterogéneos, de manera que en estos últimos se exige mayor números de casos, es decir, mayor tamaño de la submuestra o muestra parcial.

Para establecer cuáles serían las poblaciones necesarias para obtener una muestra significativa, y considerando el propósito del estudio (Cohen y Manion, 2002) se procedió de la siguiente manera:

- *Considerar el tamaño ideal de la muestra.* Determinar un tamaño adecuado de la muestra que garantice la generalización de los hallazgos a la población de referencia, con la mínima inversión de recursos y perturbación de los propios profesores que componen el universo (Kish, 1982, 1996). En nuestro caso

concreto, dado que los grupos son de muy distinto tamaño: desde el grupo con “X” alumnos hasta el grupo de la especialidad de *Educación...*, con un total de “Y” alumnos; se decidió realizar una afijación proporcional. Con esta opción se pretendía que, fuese cual fuese el total de cada subpoblación o estrato, la submuestra resultase representativa y ajustada.

- *Estratificar la muestra.* La muestra tenía que estar distribuida de acuerdo a una estratificación que conserve la dispersión y la categoría por la que se agrupan. Había, pues, que *seleccionar la especialidad y el curso como unidades naturales de muestreo.* No sólo por razones que son evidentes de simplificación de la recogida de datos. Estas razones supondrán las variables independientes de mayor impacto de estudio. Para ello, una vez establecida la submuestra de la población a entrevistar, mediante la fórmula de Tagliacarne (1968), se pasará a establecer proporcionalmente estos datos a los de cada estrato.
- *Asegurar la afijación proporcional de los estratos y establecer el número definitivo de profesores a encuestar.* Se aplicó la fórmula de Tagliacarne (1968) para poblaciones finitas, con objeto de utilizar un estadístico que nos asegurase seleccionar la muestra de manera confiable (Cfr. Cuadro 4.3):

Cuadro 4.3. Fórmula para extraer la muestra significativa en poblaciones finitas (Tagliacarne, 1968)

<ul style="list-style-type: none"> • n = muestra • N = población por estratos • E = error de estimación permitido > 5 % • P = q = 0'5, Nivel confianza del 95'5 % • Z = 1'64 	$n = \frac{z^2 N p q}{(N-1)e^2 + z^2 p q}$
--	--

La tabla 4.2 contiene los tamaños de cada una de las subpoblaciones y submuestras, así como los totales significativos y los reales. Para ello se usaron los siguientes datos:

- *subpoblaciones*, número total de estudiantes reales asistentes a clase con regularidad;
- *submuestra estadística*, datos que nos ofrece la fórmula de Tagliacarne (1968) como estadísticamente significativa para cada subpoblación (por curso y especialidad);

- *submuestra real*, población real de estudiantes que responden en cada uno de los estratos señalados con anterioridad.

Tabla 4.2. Tamaños

Tabla 1.						
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
E. Infantil.	175	245	43	52	53	143
Educación Musical	99	144	27	31	60	36
E. Física	138	249	38	53	116	38
E. Primaria.	311	397	84	84	76	58
Lengua Ext.	182	250	50	52	124	38
TOTAL	1075	1521	292	316	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

6.3. Población y muestra de profesores de Magisterio

Se ha recogido como población y muestra al profesorado que imparte docencia en primero o tercero de todas y cada una de las especiales de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Definitivamente se recogieron un total de 152 cuestionarios válidos, que representan aproximadamente más del 50% de los docentes que imparten clases en estas especialidades de magisterio.

7. OBTENCIÓN DE DATOS

Es sabido que se trata de un diseño en el que los datos son recogidos en un momento temporal exclusivo. En efecto, la pasación de los cuestionarios se realizó de la forma más homogénea posible en todos los cursos investigados, para reducir el riesgo de perturbaciones que afectarían al alumnado de unos cursos con respecto a otros.

La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en el segundo cuatrimestre, por considerar que era un momento idóneo, y antes de iniciarse la clase. Con esta

medida se pretendía reducir la incidencia de posibles variables extrañas en los datos obtenidos, como la fatiga, el hastío, dificultades de concentración, etc.

La recogida de datos se ha realizado por grupos, de acuerdo con la ubicación de los alumnos en sus respectivas aulas de Magisterio (primer y tercer curso). Los alumnos fueron invitados con antelación a cumplimentar un cuestionario (a través del profesor responsable de la asignatura en la franja horaria determinada). Seguidamente se eligió el porcentaje representativo de entre ellos, siguiendo la técnica del muestreo aleatorio que pareció la más idónea para el desarrollo de esta parte de la investigación.

Una breve introducción al tema sobre el que versaba el cuestionario por parte del profesor introducía al investigador para que explicara y definiera más exactamente lo que se requería de los alumnos. Se buscó el tono amable y de agradecimiento más pertinente para su colaboración. Este discurso preliminar, fiel para todos los grupos, fue el siguiente:

“En primer lugar, quiero dar las gracias por la amabilidad de vuestro profesor al pedirnos vuestra colaboración en la investigación que estamos realizando. Él os ha hecho una breve reseña sobre las cuestiones que se tratan en este estudio cuyo fin último es culminar mi Tesis Doctoral. Para ello, nos hemos propuesto analizar vuestras competencias comunicativas. Competencia que habéis adquirido por vuestra propia experiencia y también como paso por esta Universidad y vuestro plan de estudios (carrera).

Vuestros resultados como alumnos de 3er curso, los vamos a comparar con los alumnos de 1er curso para ver también la evolución de la apreciación de las competencias comunicativas que tiene el estudiante en el transcurso de los sucesivos cursos de que constan los estudios de Magisterio. Sabemos muchas cosas, tenemos muchos conocimientos en las materias que aprendemos a lo largo de nuestro paso por la Facultad de Ciencias de la Educación, pero lo que interesa delimitar, aquí, es vuestra capacidad para comunicar esos conocimientos cuando terminéis la enseñanza reglada.

En un futuro, casi inmediato, tendréis que desarrollar vuestra tarea docente en un ámbito en el que os encontraréis con alumnos, padres y compañeros de trabajo. Saber si vais a desenvolveros en estos ámbitos con soltura es lo que queremos evaluar en estos cuestionarios. Se os pide, por favor, sinceridad en vuestras valoraciones sobre los aspectos comunicativos planteados en el mismo, ya que lo que respondáis vosotros puede ser de gran ayuda para plantear la enseñanza de las habilidades como docentes. Esperamos que, para próximos alumnos que tengan que pasar por estas aulas, los resultados de ésta y otras investigaciones similares aporten mejoras sobre el desarrollo de destrezas comunicativas en la formación inicial de los maestros, contribuyendo a que la enseñanza recibida en esta Facultad sea cada vez de mayor calidad. En este sentido, lo que se os pide es también, por qué no, una labor solidaria con futuros compañeros vuestros”.

A los alumnos de primer curso, se les abordaba de una manera parecida en cuanto a agradecer su colaboración, pero se les hacían observaciones al respecto considerando su condición de recientes alumnos universitarios:

“En principio, quiero dar las gracias por la amabilidad de vuestro profesor al pedirnos vuestra colaboración en la investigación que estamos realizando. Él os ha hecho una breve reseña sobre las cuestiones que se tratan en este estudio cuyo fin último es culminar mi Tesis Doctoral. Para ello, nos hemos propuesto determinar vuestras competencias comunicativas.

Durante vuestro paso por la Facultad de Ciencias de la Educación vais a adquirir diversas competencias, entre ellas las relacionadas con la comunicación en vuestra labor docente futura: entre profesor-alumno, profesor-padres, profesor-compañeros de trabajo y en otras situaciones donde deberéis emplear habilidades comunicativas.

Empezáis ahora esta tarea de aprendizaje universitario, y en la investigación que estoy desarrollando para mi Tesis es muy importante

saber cómo consideráis que son vuestras habilidades en el terreno de la comunicación para compararlo con los alumnos que están terminando la carrera. Con ello se pretende determinar si los estudios de Magisterio se ocupan de la formación en este campo.

Se os pide, por favor, sinceridad en vuestras valoraciones sobre los aspectos comunicativos planteados en el mismo, ya que lo que respondáis vosotros puede ser de utilidad para mejorar la enseñanza de las habilidades comunicativas en los estudios de Magisterio. Esperamos que los resultados de ésta y otras investigaciones similares permitan una mejor formación en el desarrollo de las habilidades comunicativas, contribuyendo a que la enseñanza recibida posea cada vez una mayor calidad”.

A todos se les pedía tranquilidad para contestar los ítems, esto es, que fueran meditados. Así mismo se rogaba sinceridad y se les reflejaba la importancia que tiene el estudio en el que se estaba trabajando y se les instaba a preguntar cualquier cuestión que les resultara confusa; así lo hicieron y fueron atendidos sobre las dudas hasta quedar totalmente resueltas. En honor a la verdad, no fueron muchas ocasiones en las que ocurrió esto, dada la claridad que presentaban los ítems del cuestionario.

Tras su cumplimentación, se reiteró el agradecimiento oportuno y se emplazó a que en el transcurso de unos años se interesaran por los resultados obtenidos y por el propio informe de la investigación que sería difundido en varios formatos; entre ellos, una dirección a través de una página web, debidamente anunciada por la mayor accesibilidad de ésta.

8. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El tratamiento de los datos del cuestionario se efectuó a través de *técnicas cuantitativas*, referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación. Por ello han sido tratados a dos niveles: descriptivo e inferencial:

1. *Nivel descriptivo*. Este nivel permite, una vez depurados los datos, proceder al análisis descriptivo, para conocer las características del estudio. En primer lugar se analizan las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida para posteriores estudios. Se han utilizado las medidas de tendencia central, como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad, con el fin de conocer cómo se agrupan los datos. Este nivel se ha utilizado para todas las variables y dimensiones del cuestionario.
2. *Nivel inferencial*. Por medio del cual se conoce qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no. Fijado un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizan. En este sentido, se han desarrollado pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (tablas de contingencias con ji cuadrado para dos muestras), así como otros análisis multivariantes de interdependencia más complejos, como el análisis factorial y el análisis factorial de correspondencias simples.

En este nivel inferencial, el “análisis de contingencias” y “análisis factorial de correspondencias simples” son usados con la finalidad de ratificar que existen variables y grupos diferentes y que las diferencias entre ellos son significativas. En el análisis de contingencias se ha considerado relevante para nuestro objetivo de investigación cruzar las diferentes dimensiones y variables dependientes del cuestionario con las variables independientes (datos identificativos de los encuestados) de impacto en el desarrollo profesional del docente. Si bien sólo se comentan aquellas que han resultado estadísticamente significativas (con un Alfa de Cronbach inferior a 0.005).

Para los *análisis de documentos* de los planes de estudios, se ha seguido un proceso de recogida sistemática de información y una parrilla de análisis.

8.1. Análisis cualitativos

En la actualidad se reconoce que el análisis de documentos puede pretender tanto un fin descriptivo como un fin inferencial y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como cualitativo (Krippendorff, 2002). También hay acuerdo en que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede

extenderse a su contenido latente. En nuestro caso, se ha realizado con una perspectiva eminentemente cualitativa y utilizando cuantas pistas mostraran la posible presencia o no del analizador objeto de estudio (trabajo de la competencia comunicativa para los futuros docentes). En este sentido, podría aparecer esta competencia de forma explícita, como inducida, especialmente en la metodología de clase.

El análisis de documentos se ha realizado siguiendo los pasos del proceso propuesto por Tesch (1990), según el cual procede:

- Un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global y detenida, para determinar sus partes, identificar los aspectos más destacados, etc. En los documentos objeto de estudio se utilizó una parrilla de información. Pero no se aplican medidas de valoración porcentual para buscar rangos de importancia, por no considerarla relevante en este trabajo.
- Una primera interpretación del significado, en relación con el contexto envolvente y, por último,
- Una reflexión y teorización sobre el mismo.

Para interpretar los textos se ha seguido a Bardin (1986). Los temáticas eran extraídos de la lectura sistemática de estos documentos, con lo que se fueron estableciendo unos “analizadores interesantes” para la investigación (descripción o mención de competencias profesionales y, más específicamente, de competencia comunicativa), dentro de las propias “dimensiones” que recurrentemente son empleadas en las programaciones: objetivos, contenidos de los programas, metodología, etc. (Ver hoja/parrilla de registro en capítulo 8).

8.2. Análisis descriptivos

Los estadísticos descriptivos son calculados de forma separada para cada variable y aporta información básica tal como la media, mediana, desviación típica, los valores máximos y mínimos, así como el estado de la distribución de la variable. Además, contabiliza las frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los tantos por ciento de cada valor. Representan histogramas simples para cada variable y, a su vez,

contabilizan las frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los tantos por ciento de cada valor. Se pueden, pues, utilizar para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra. En definitiva, se utilizan estos estadísticos para obtener una visión global de la muestra del estudio y su forma de distribución.

8.3. Análisis de correspondencias

La correlación es una medida de la relación entre dos o más variables. Se ha aplicado un test no paramétrico, el Spearman rank–correlation. Las variables cumplirán las condiciones de ser medidas por una escala ordinal. Se aplica el coeficiente de concordancia para ver precisamente la concordancia entre lo que dicen y cómo se sienten los estudiantes en cuanto a su competencia comunicativa y lo que opina su profesorado.

En estos análisis de correspondencias se tendrá en cuenta fundamentalmente el estadístico ji–cuadrado. Se emplea para ver si hay diferencias significativas entre dos tipos de frecuencias. Así, nos ayudará a averiguar el nivel de significatividad entre el grupo de variables que describen la realidad y el grupo que las considera básicas.

Los análisis de correspondencias realizados se detallan a continuación.

8.3.1. Análisis de contingencias:

Las tablas de contingencia son una técnica de análisis de datos que tiene como función resumir la relación entre las variables nominales (Sánchez, 1989, 1). El panorama de estadísticos disponibles para resumir relaciones entre las variables es enorme y se ha optado por el contraste ji–cuadrado (χ^2). Este es una prueba para el conjunto de la tabla, en la que nos preguntamos si la relación entre las variables es estadísticamente significativa. Analizar con qué grado de asociación –cuando ésta sea significativa estadísticamente los estratos de la muestra (como criterio o variable independiente) están relacionados o no –y de qué forma– con otras variables de respuesta o dependientes. Como advierte García Ferrando (1984, 211), en este mismo sentido, "*al aplicar esta regla de causa y efecto, no se trata en realidad de resolver un problema de*

causalidad real, sino de qué factor consideramos que afecta a la distribución porcentual del segundo factor".

Para ello, los datos muestrales se han cruzado con las restantes variables, obteniendo tablas de contingencia de dos variables, sometiendo a análisis de contraste de porcentajes y dependencia/independencia por ji-cuadrado. Así, en primer lugar, se ha analizado, por medio de la prueba de significación de ji-cuadrado, si hay asociación entre las variables. Si las diferencias entre los valores observados y los esperados (hipótesis nula) son tan grandes que sólo pueden presentarse por azar el 5% –o menos– de las veces, consideraremos, que de ser cierta la hipótesis nula, de acuerdo con la lógica del *modus tollens* (Henkel, 1976, 35), se rechazará tal hipótesis, y en consecuencia se afirmará que ambas variables no son independientes, están asociadas. El grado de asociación vendrá marcado cuando los cambios en los valores de una tengan algún efecto en los valores de la otra (Liebetrau, 1983, 6). En el estudio realizado aparece expresado por el valor obtenido en el estadístico "ji-cuadrado de Pearson", que nos indica que para que "ji-cuadrado" sea significativo al nivel 0.05, este valor debe ser mayor o igual (i.e. no inferior) al que le corresponda en la tabla para los grados de libertad correspondientes. Ello viene expresado –realizado ya por el programa– en la probabilidad que aparece, que debe ser igual o menor de 0.05 (significatividad $p < 0.05$). En consecuencia, sólo se tomarán en consideración las ji-cuadrado inferior a 0'005 (es decir con un nivel de significatividad en su diferenciación por encima del 99 %).

Como señala Reynolds (1984, 22 y 36–37), cuando se encuentra un ji-cuadrado significativo es cuando comienza propiamente la tarea de analizar cómo los datos están relacionados. Para ello nos fijamos en la tabla bivariable de porcentajes, viendo la diferencia de porcentajes como una medida de asociación. Así se evalúa el significado "teórico" y "práctico" del "ji-cuadrado", analizando el grado y forma de asociación entre las variables por las relaciones porcentuales que mantienen. La dirección de la asociación y su comparación se interpreta en el sentido de la relación que guardan los estratos de la muestra con la variable correspondiente (García Ferrando, 1984, 211).

En esta prueba de contraste, se ha analizado el nivel de correlación existente entre las variables dependientes (curso y especialidad) en función de las independientes más relevantes (las de mayor peso específico en el cuestionario).

8.4. Factorial: análisis de componentes principales

El fin estadístico es estudiar la inter-correlación de un amplio número de variables que serán agrupadas en factores comunes en los que se observa el peso de cada variable sumariada. El análisis factorial es una herramienta muy útil cuando se pretende una descripción minuciosa de un conjunto de variables en las que existe una intercorrelación. El modelo estadístico concreto aplicado es el Análisis de Componentes Principal, que se recomienda para una primera exploración.

Colás y Buendía (1992) afirman que los estudios basados en el análisis factorial pretenden conocer la estructura interna de determinados fenómenos, a través de la detección de factores que explican un número más amplio de variables.

Según Carrasco (1989), el análisis factorial con un número de “n” variables se puede explicar de la siguiente manera: al ser “n” las variables, los datos de la muestra se podrán representar en un espacio de n dimensiones. De esta manera se puede pasar de un espacio de “n” variables a otro menor de “k” factores. Un sistema de ecuaciones puede poner en relación las “n” variables con los “k” factores: este sistema de ecuaciones es el resultado del análisis factorial.

Como se ha explicado más arriba, para la extracción de factores se aplicó el método de los componentes principales. Con esta forma, no se especifican a priori los factores que se quieren obtener; de modo que una vez extraídos, se eligen los que mayor cantidad de varianza presentan y tienen una raíz latente mayor que 1.

Se ha aplicado la rotación ortogonal varimax, cuyo objetivo es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítem esté cargado en un solo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución.

9. ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ

La fiabilidad es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987, 1990), es decir, que un instrumento es fiable si en sucesivas mediciones y en condiciones homogéneas arroja medidas iguales (Calvo, 1990). El método que utilizamos para estimar la fiabilidad –siguiendo las propuestas de Bisquerra (1987, 1990)– es el método de consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de fiabilidad aumenta en relación al número de ítems y al coeficiente de correlación entre ellos.

El *método de consistencia interna alpha de Cronbach*, como señalan Cea D’Ancona (2001) y McMillan y Schumacher (2005), es el método más utilizado por los investigadores sociales. El valor de la fiabilidad se obtiene calculando el promedio de coeficientes de correlación de las dos mitades. De esta manera se mide la consistencia interna de todos los ítems, global e individualmente. El Alpha de Cronbach puede calcularse a partir de la matriz de varianza-covarianza obtenida de los valores de los ítems. La diagonal de la matriz contiene la varianza de cada ítem, el resto de la matriz comprende las covarianzas entre los pares de ítems. El coeficiente obtenido varía de .00 (infiabilidad) a 1.00 (fiabilidad perfecta). Por lo general, no debería ser inferior a .80 para que nuestro instrumento de recogida de datos pudiera considerarse “fiable”. Será ésta la medida principal con la que contemos, aunque no la única.

En esta investigación, para buscar estos índices de fiabilidad en los dos cuestionarios (alumnos y profesores) se han aplicado los siguientes estadísticos: análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, alfa de Cronbach si se elimina un elemento, prueba de las dos mitades, prueba *KMO* y *prueba de Bartlett* del análisis factorial, todo ello mediante el empleo del paquete estadístico SPSS 14.0. Pero, también se ha seguido un proceso bastante costoso en cuanto que, para asegurar su fiabilidad y validez (de contenido y estadística), el proceso de diseño, construcción, depuración y fiabilización ha exigido bastante tiempo, otras miradas expertas y mucha sistematización (ver proceso de construcción y validación del mismo).

9.1. Cuestionario a estudiantes

Como se observa en el cuadro 4.4, el cuestionario muestra un índice de fiabilidad con el estadístico alfa de Cronbach de 0,936. Lo que implica que mediante esta prueba el cuestionario posee una muy alta fiabilidad.

Cuadro 4.4. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,936	,943	60

Del mismo modo, en el cuadro 4.5, se observa cómo la fiabilidad del cuestionario está siempre entre 0,935 y 0,936 si se elimina cada elemento en particular. Lo que muestra su consistencia interna y la fiabilidad del conjunto, además de que la depuración del cuestionario, que se produjo tras la fase de estudio, fue productiva.

Cuadro 4.5: Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
v1	155,9472	633,062	,478	.	,935
v2	155,5663	635,085	,417	.	,936
v3	155,6371	634,204	,379	.	,936
v4	156,0000	638,117	,349	.	,936
v5	155,9989	633,313	,380	.	,936
v6	155,6461	631,262	,461	.	,935
v7	155,6528	633,754	,406	.	,936
v8	155,8787	631,387	,471	.	,935
v9	155,5955	638,248	,286	.	,936
v10	155,2596	634,867	,414	.	,936
v11	155,3303	632,590	,457	.	,935
v12	155,6944	632,730	,506	.	,935
v13	155,1011	632,125	,435	.	,935
v14	155,2382	632,213	,457	.	,935
v15	155,2584	632,394	,432	.	,935
v16	155,4056	635,083	,379	.	,936
v17	155,6910	632,513	,451	.	,935
v18	155,5112	632,630	,469	.	,935
v19	155,3371	632,707	,462	.	,935
v20	155,6663	634,254	,368	.	,936
v21	155,5787	632,930	,409	.	,936
v22	155,3011	633,471	,452	.	,935
v23	155,7719	633,344	,473	.	,935

v24	155,8551	631,928	,522	.	,935
v25	155,7022	631,395	,515	.	,935
v26	155,5944	628,937	,519	.	,935
v27	155,6225	627,959	,544	.	,935
v28	155,7303	629,365	,517	.	,935
v29	155,5539	625,426	,584	.	,935
v30	155,8652	631,228	,483	.	,935
v31	155,6483	627,569	,546	.	,935
v32	155,5978	629,615	,484	.	,935
v33	155,6191	630,936	,489	.	,935
v34	155,3944	629,267	,490	.	,935
v35	155,6708	629,355	,494	.	,935
v36	155,7067	628,061	,341	.	,936
v37	155,7562	626,565	,541	.	,935
v38	155,7764	629,065	,485	.	,935
v39	155,6281	629,329	,513	.	,935
v40	155,5562	628,796	,562	.	,935
v41	155,3854	628,055	,508	.	,935
v42	155,7596	626,993	,563	.	,935
v43	155,3472	633,095	,413	.	,936
v44	155,6494	634,356	,434	.	,935
v45	155,5888	630,089	,480	.	,935
v46	155,4618	634,469	,128	.	,942
v47	155,2989	630,754	,287	.	,937
v48	155,6663	631,453	,455	.	,935
v49	155,6517	633,393	,427	.	,935
v50	155,6910	631,620	,475	.	,935
v51	155,6045	633,947	,437	.	,935
v52	155,6416	631,902	,480	.	,935
v53	155,5079	635,922	,380	.	,936
v54	155,6202	634,092	,437	.	,935
v55	155,7045	636,157	,377	.	,936
v56	155,7112	633,519	,446	.	,935
v57	155,8112	634,716	,405	.	,936
v58	155,6573	629,593	,492	.	,935
v59	155,6382	635,741	,393	.	,936
v60	155,8427	630,693	,509	.	,935

Por último, en la prueba de dos mitades, nuevamente se observa su alta fiabilidad y consistencia (Cfr. Cuadro 4.6).

Cuadro 4.6. Prueba de las dos mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,900
		N de elementos	30(a)
	Parte 2	Valor	,881
		N de elementos	30(b)
	N total de elementos		60
Correlación entre formas			,763
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,866
	Longitud desigual		,866
Dos mitades de Guttman			,865

1. Los elementos son: v1, v2, v3, v4, v5, v6, v7, v8, v9, v10, v11, v12, v13, v14, v15, v16, v17, v18, v19, v20, v21, v22, v23, v24, v25, v26, v27, v28, v29, v30.
2. Los elementos son: v31, v32, v33, v34, v35, v36, v37, v38, v39, v40, v41, v42, v43, v44, v45, v46, v47, v48, v49, v50, v51, v52, v53, v54, v55, v56, v57, v58, v59, v60.

9.2. Cuestionario a profesores

Básicamente, los resultados de validez y fiabilidad del cuestionario a profesores están recogidos en el cuadro 4.7, en el cual se puede apreciar un adecuado (suficiente) nivel de fiabilidad.

Cuadro 4.7. Análisis de validez y fiabilidad del cuestionario a profesores

KMO y prueba de Bartlett			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,546
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		659,415
	gl		105
	Sig.		,000

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	150	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	150	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,636	,651	16

Alfa de Cronbach si se elimina un elemento:
Todos entre 0'592 y 0'681

9.3. Análisis documental

El análisis documental que se propone, se realiza en relación con el contexto de los datos buscados y estar debidamente justificado en función de éste (Krippendorff, 2002). De nada sirve haber realizado un análisis de documentos aparentemente perfecto desde una perspectiva metodológica, si los resultados no son válidos, si a la postre no reflejan la realidad que se ha pretendido captar. Ello ha sido fundamental para pretender dar validez y fiabilidad a nuestro análisis. Se ha cuidado el proceso indicado por Miles y Huberman (2003) para afrontar un análisis de documentos como un conjunto de tareas intercomunicadas que interaccionan entre sí. De este modo, se han seguido las siguientes tareas básicas: a) la recogida de datos; b) la reducción de datos; c) la disposición de datos. Aunque –fundamentalmente- al principio y en todo el proceso se han seguido una “revisión permanente” (Tójar, 2006). Asegurando la pertinencia de la selección de fuentes y de sus contenidos mediante la constante y recurrente lectura de notas e informaciones recogidas con el fin de reflexionar sobre ellas, estudiarlas, completarlas, y buscar en ellas relaciones sincrónicas y diacrónicas.

También se ha buscado como criterios de fiabilidad la estabilidad (cuando a un mismo codificador se le solicita codificar dos veces un conjunto de datos en momentos distintos), la reproducibilidad (es el grado en que puede recrearse en circunstancias diferentes, en otros lugares y con la intervención de codificadores distintos) y la exactitud (es el grado en que sus resultados son lo que se planeaba que fueran). Las parrillas de análisis fueron revisadas, validadas y contrastadas con otros investigadores del grupo de investigación (ED-INVEST), que sirvieron como observadores expertos que revisaron el proceso y los resultados. Como en este caso el nivel de acuerdo es total para todas las unidades, está garantizada la fiabilidad.

CAPÍTULO 5
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNADO

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNADO

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo de resultados se presentan y comentan los datos descriptivos de la investigación extraídos a partir del cuestionario que permite conocer la percepción del alumnado sobre sus competencias comunicativas. Para la obtención de resultados, se ha utilizado el programa estadístico SPSS 14.0 y éstos se han ido presentando con la siguiente estrategia. En primer término, aparecen las frecuencias y porcentajes de respuestas globales del cuestionario en cada ítem. Lo que merece un primer comentario. Seguidamente, aparecen otras dos columnas con los porcentajes de respuestas obtenidos en los dos cursos que se analizan (1º y 3º). Cada columna en sí recibe un comentario explicativo y, a continuación, se emite otra interpretación cruzada de las tres columnas presentadas, con especial incidencia en las semejanzas y diferencias entre lo que piensan los estudiantes noveles y lo que opinan los que están en último curso de formación inicial para ser maestros de Educación Infantil o Primaria.

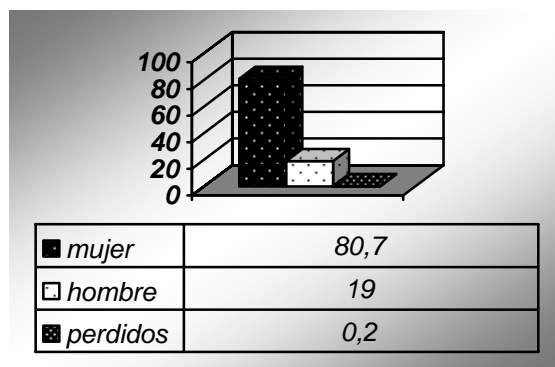
1. DESCRIPTIVOS BÁSICOS

Esta parte de la investigación se refiere a los descriptivos básicos como son el sexo, especialidad y forma de acceso a magisterio.

1.1. Descriptivos globales

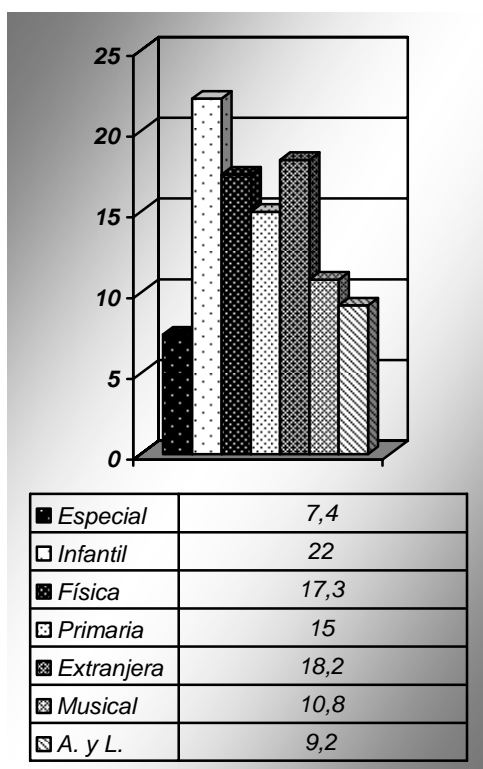
Las siguientes figuras ilustran sobre el particular.

Figura 5.1. Género



Esta figura representa la división de los alumnos encuestados por género y muestra que, en la Facultad de Educación, existe un 80'7 % de mujeres, frente al 19'0 % de hombres y un 0'2 que no se ha definido. Por tanto, se refleja bien la prevalencia del género femenino frente al masculino.

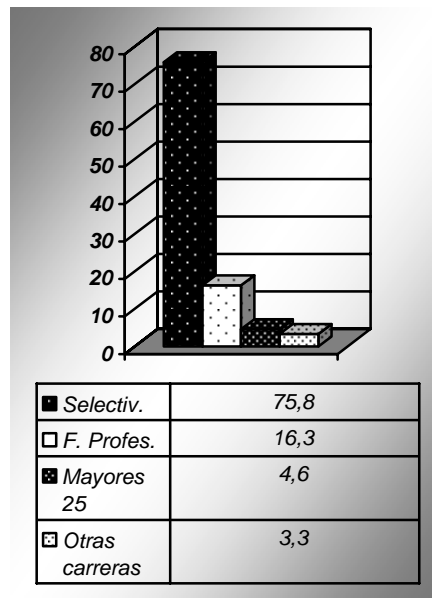
Figura 5.2. Especialidad



Por especialidades, el análisis cuantitativo de los cuestionarios arroja los siguientes datos: en educación especial el 7'4 %, en educación infantil el 22'0 %, en

educación física el 17'3 %, en educación primaria el 15'0 %, en lengua extranjera el 18'2 %, en educación musical (6) el 10'8 % y en audición y lenguaje el 9'2 %.

Figura 5.3. Forma de acceso

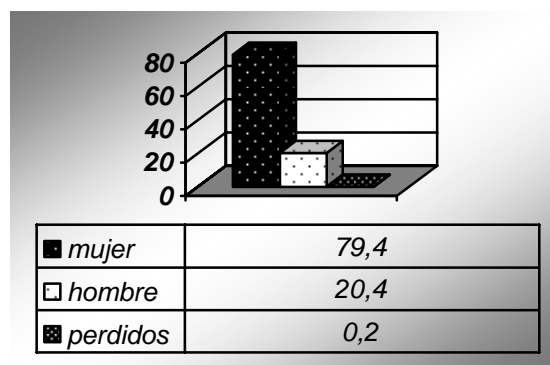


En cuanto a la forma de acceso a los estudios de magisterio, existe una amplia mayoría que ha accedido a través de la selectividad, el 75'8 %. Desde la formación profesional ha accedido a los estudios de magisterio un porcentaje de 16'3 %. Los que han accedido por medio de las pruebas para mayores de 25 años representan el 4'6 % y, finalmente, los que lo han hecho desde otras carreras representan el 3'3 %.

1.2. Descriptivos por cursos

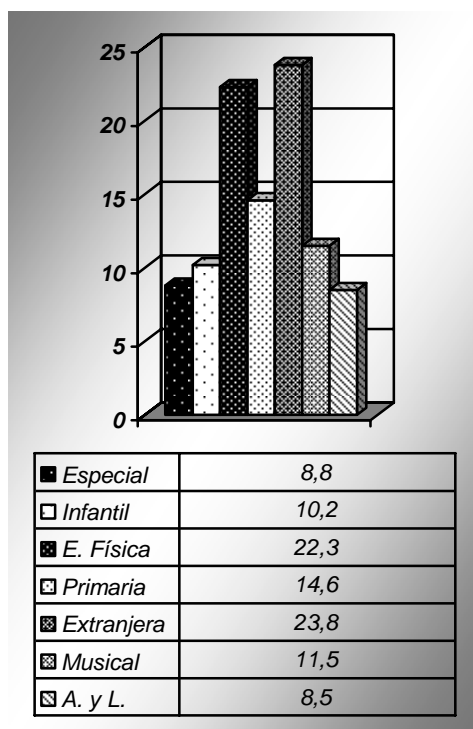
1.2.1. Descriptivos en el 1^{er} curso de magisterio

Figura 5.4. Género de los alumnos



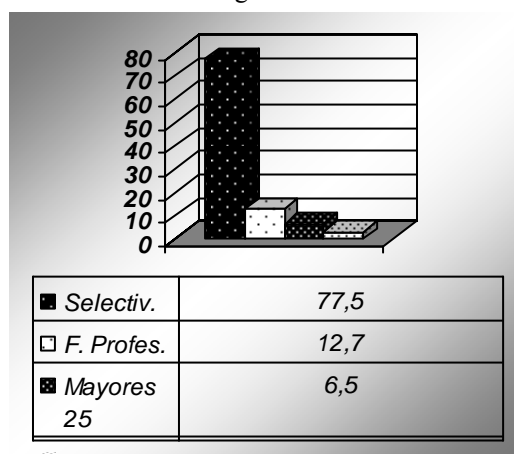
En el caso de los alumnos de 1º encuestados, los porcentajes por sexo son los siguientes: 79'4 % de mujeres frente al 20'4 % de hombres y un 0'2 % de la muestra que no se identifica.

Figura 5.5. Por especialidad



Por especialidad, en 1º hay un 8'8 % de educación especial. En educación infantil un 10'2 %. Para educación física el porcentaje es de 22'3 %. En educación primaria se llega al 14'6 %. Para Lengua extranjera un porcentaje de 23'8 %. En educación musical tenemos el 11'5 %. Finalmente para la especialidad de audición y lenguaje se encuentran un 8'5 % en este primer curso.

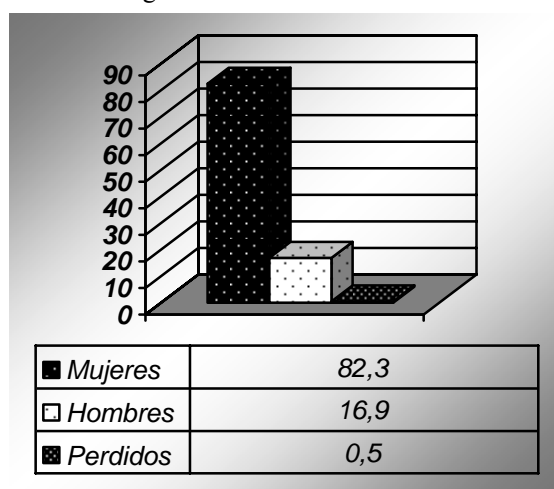
Figura 5.6. Acceso



En la figura superior se aprecia la forma de acceso de los alumnos de primer curso, frente a la figura 5.3 donde se analizó este concepto para el alumnado general de la Facultad. Los estudiantes de 1º presentan los siguientes porcentajes, por tanto: un 77'5 % lo hicieron por medio de la selectividad. Un 12'7 % usaron la formación profesional como medio para acceder a los estudios de magisterio. Un 6'5 % accedieron a la Facultad a través de la prueba de acceso para mayores de 25 años. Finalmente, desde otras carreras entraron en la Facultad el 3'1 % del total.

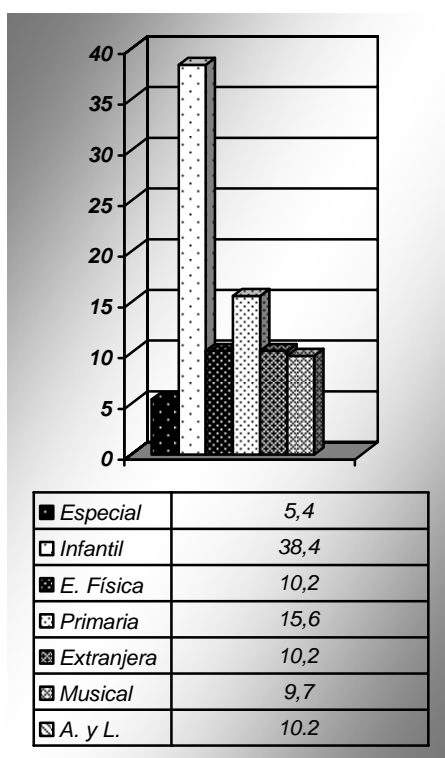
1.2.2. Descriptivos en el último curso de magisterio

Figura 5.7. Género de los alumnos de 3º



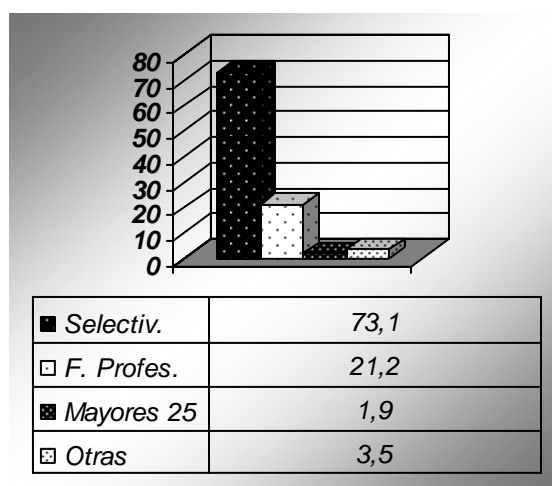
En 3^{er} curso se puede apreciar, de acuerdo a la figura superior, que hay un porcentaje de 16'9 % de alumnos encuestados siguiendo la tónica de los alumnos totales de la Facultad, que son hombres. El porcentaje de mujeres llega hasta el 82'3 % en abrumadora mayoría. Nos queda un 0'5 % para los que no se definen o son respuestas perdidas.

Figura 5.8. Especialidad de los alumnos de 3º



Por especialidad, en 3º, la figura anterior nos muestra los siguientes porcentajes. En educación especial se encuentran un porcentaje de 5'4 %. Sube el porcentaje en educación infantil en 3º hasta el 38'4 % de los alumnos. Para educación física se constata un 10'2 % de los estudiantes. En educación primaria, un 15'6 %. En lengua extranjera se hallan un 10'2 % de los mismos. Para educación musical el porcentaje es de 9'7 %. En audición y lenguaje se llega al 10'2 %. Siendo todo ello una muestra representativa del porcentaje real de alumnos matriculados en las diferentes especialidades.

Figura 5.9. Forma de acceso alumnos de 3°.



En 3°, la forma de acceso de los estudiantes a magisterio fue como sigue, según la figura superior: a través de la selectividad entraron el 73'1 %. A través de la formación profesional el 21'2 %. El acceso a través de las pruebas para mayores de 25 años se corresponde con el 1'9 %. Desde otras carreras el 3'5 %.

2. DESCRIPTIVOS POR VARIABLES

Estos descriptivos se comentarán por variables, pero atendiendo a las cinco dimensiones clave que analiza el cuestionario.

2.1. En cuanto a competencia como “buen emisor”

Los futuros docentes deben poseer ciertas habilidades o competencias como emisores eficaces. Este bloque consta de 12 preguntas en las que se analiza la capacidad de los alumnos para emitir mensajes. Se les plantean situaciones en estos ítems sobre la percepción que tienen sobre esta competencia

Datos del ítem 1 bloque 1. Me expreso oralmente con propiedad y corrección.

Tabla 1 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	132	14,8	17'1	11'6
	2,00	416	46,7	55'0	34'9
	3,00	285	32,0	26'0	40'3
	4,00	57	6,4	1'7	12'9
	Total	890	99,9	99'8	99'7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
	Total	891	100,0	100	100

Como se puede ver en la tabla (v1), la mayoría de los estudiantes estiman que sus habilidades en expresión oral son bajas. Más específicamente, se estiman con un dominio insuficiente en un alto porcentaje (46'7 %), seguido de la valoración con dominio suficiente, con 32 % de las respuestas en esta casilla. Sorprende también el porcentaje representativo de dominio nulo con un 14'8 %.

El porcentaje del 1^{er} curso de magisterio nos ofrece una tendencia más baja que la media, siendo el porcentaje de dominio insuficiente un 55' % y el de dominio nulo un 17'1 % muy significativos. En 3^{er} curso ocurre lo contrario, el porcentaje sube hacia un dominio medio mayoritario y un porcentaje de dominio elevado bastante más significativo con 12'9 % del total y una clara diferencia con las respuestas de los estudiantes de 1^{er} curso. Por tanto, es clara la evolución positiva en la percepción de los alumnos de 1º a los de 3º, lo que indica la tendencia de optimización de esta habilidad concreta en los estudiantes de Magisterio tras su paso por la Facultad.

Datos del ítem 2 bloque 1. Me expreso por escrito con propiedad y corrección.

Tabla 2 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	41	4,6	5'6	3'2
	2,00	343	38,5	44'4	30'1
	3,00	381	42,8	44'8	39'8
	4,00	109	12,2	3'1	25'0
	5,00	16	1,8	1'9	1'6
	Total	890	99,9	99'8	99'7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100	100

El porcentaje mayoritario de respuestas en este ítem sobre la expresión escrita es de dominio suficiente con un 42'8 %, pero seguido muy de cerca por la valoración de dominio insuficiente con un 38'5 % de respuestas y ya con una importancia significativamente menor del 12'2 % los alumnos que consideran tener un nivel elevado. El resto de posibles respuestas, nulo dominio o dominio muy elevado, tienen valores ínfimos por debajo del 5 %.

Los alumnos de 1º en este ítem muestran una tendencia hacia un dominio inferior que la media del alumnado encuestado, aun siendo el valor medio el más destacado, seguido muy de cerca por el valor de insuficiencia en su capacidad al respecto. En el caso de los de 3º, la mayoría sigue una tendencia hacia el dominio medio, ya que si bien el valor 3 sigue siendo el más representativo y el valor 2 de capacidad insuficiente tiene un valor alto, se puede observar que los alumnos que consideran poseer un dominio elevado son un porcentaje bastante alto. Parece evidente que la evolución a lo largo de sus estudios en esta Facultad hace percibirse a los alumnos como más preparados conforme pasan los cursos.

Datos del ítem 3 bloque 1. Pienso lo que voy a decir antes de expresarlo.

Tabla 3 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	107	12,0	17,7	4,0
	2,00	288	32,3	33,1	31,2
	3,00	358	40,2	41,7	37,9
	4,00	119	13,4	5,8	23,9
	5,00	18	2,0	1,5	2,7
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100,0

En esta variable, que trata de la reflexión antes de la acción, los alumnos consideran suficiente su nivel ante la cuestión. Sin embargo, nuevamente, el valor caracterizado de dominio insuficiente presenta un valor elevado también, siendo la respuesta de dominio nulo sorprendente con un valor del 12 %, bastante elevado.

Los alumnos de 1º han contestado mayoritariamente el valor 3, pero lo más destacable en este ítem es el elevado grupo que ha elegido el valor 1. Aquí, se aprecia una diferente orientación en los alumnos de 3º. Si bien el valor medio baja proporcionalmente, el valor 4 aumenta su proporción ostensiblemente. Cabe inferir que el paso de 1º de carrera a 3º implica una evolución positiva, lo cual nos muestra un cierto desarrollo de tal habilidad en los estudios de magisterio.

Datos del ítem 4 bloque 1. Persuado a los demás con mis argumentos.

Tabla 4 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	149	16,7	20,4	11,6
	2,00	424	47,6	50,8	43,0
	3,00	266	29,9	24,4	37,4
	4,00	50	5,6	4,2	7,5
	5,00	1	,1	0,0	,3
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100,0

Los estudiantes de la Facultad de Educación expresan una apreciación insuficiente de su capacidad de persuadir a los demás con sus propios argumentos: 47'6 %. El valor 2 representa un porcentaje significativamente superior respecto a la valoración media 3 en este ítem, que se acerca mucho al 30 %, exactamente 29'9 %. Siendo así mismo revelador el porcentaje de las contestaciones que consideran su nivel persuasivo de nulo: valor 1, con un 16'7 %.

Los alumnos de 1º en este ítem admiten, en más del 50 %, una insuficiencia en su habilidad de persuasión, destacando así mismo el alto nivel que considera su dominio de nulo, el 20'4 %. Entre los alumnos de 3º, si bien la insuficiencia es la variable más marcada, se aprecia un aumento notable del porcentaje del valor 3 respecto a los alumnos de 1º curso. La estadística muestra una mejoría de apreciación de 1º a 3º, esto resalta la labor positiva de la Facultad en el desarrollo de esta dimensión, aunque no haya materias transversales específicas sobre comunicación.

Datos del ítem 5 bloque 1. Me siento seguro/a cuando tengo que iniciar una comunicación

Tabla 5 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	225	25,3	29,0	19,9
	2,00	325	36,5	33,3	40,9
	3,00	240	26,9	26,9	26,9
	4,00	94	10,5	10,2	11,0
	5,00	6	,7	,4	1,1
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100

En este caso es significativa la respuesta que ofrecen los alumnos de magisterio en referencia a su nivel de seguridad para comenzar una comunicación. Les cuesta iniciar conversaciones, según su percepción, con un porcentaje del 36'5 %, que corresponde al valor 2, seguido por una percepción suficiente de sus dotes en esta

faceta (nivel 3), con un 26'9 %. No obstante, aparece muy de cerca la apreciación nula (25'3 %) de esta habilidad con un valor ínfimo (1), lo que es muy significativo en este caso.

Es curioso observar que los alumnos de 1º y 3º han elegido el nivel medio en idéntica proporción exactamente: 26'9 %. No obstante el nivel más destacado a pesar de todo es el valor de dominio insuficiente (valor 2), destacando también el alto porcentaje de nivel nulo asignado en esta cuestión por los alumnos de 1º. En 3º la media se inclina hacia niveles más elevados, pero la consideración general sigue siendo dominio insuficiente y también altas las tasas de percepción nula de sus capacidades en este ítem. El paso por la Facultad favorece la mejoría de esta habilidad, aunque en niveles moderados.

Datos del ítem 6 bloque 1. Me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación

Tabla 6 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	94	10,5	11,7	8,9
	2,00	318	35,7	35,0	36,6
	3,00	334	37,5	40,8	32,8
	4,00	137	15,4	11,5	20,7
	5,00	7	,8	,8	,8
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100,0

Los porcentajes sobre confianza a la hora de mantener una conversación en las formas adecuadas, arrojan unos resultados medios en su mayor parte: nivel suficiente con un porcentaje de 37'5 % pero muy cerca a su vez de un importante porcentaje en el nivel insuficiente (35'7 %), proporciones, como se puede observar, muy similares (valores 2 y 3). Por otro lado, el nivel 4 en este ítem también presenta unos niveles interesantes rebasando el 15 %, pero en cierta medida alejados de los anteriores.

Los alumnos de 1º muestran una tendencia al desconocimiento de las capacidades comunicativas más acentuado que la media absoluta. En 3º ocurre que la media es más elevada, llegando hasta un 20,7 % los alumnos que consideran tener un dominio elevado, lo cual es bastante significativo. Por tanto, el nivel de capacidad comunicativa aumenta de forma directamente proporcional al avance en sus estudios universitarios.

Datos del ítem 7 bloque 1. Contraste opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente

Tabla 7 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	85	9,5	9,2	9,9
	2,00	343	38,5	40,4	35,8
	3,00	322	36,1	37,7	33,9
	4,00	128	14,4	12,1	17,5
	5,00	12	1,3	,4	2,7
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100,0

Ante la cuestión de contrastar opiniones antes de imponer las propias, es mayoritario el valor 2, dominio insuficiente, con un 38,5 %, seguido muy de cerca de la variable 3, dominio suficiente, con un 36,1 %. Lo que hace pensar en cierta incapacidad para encajar las opiniones ajenas. A parte de estos dos valores, por los que se decanta la mayoría, el valor 4 con una opinión elevada al respecto alcanza casi el 15 %.

En 1º curso el valor más marcado es el 2 (dominio insuficiente), como ocurre en la tabla de porcentaje global. En 3er. curso los valores de dominio insuficiente y dominio medio bajan su porcentaje, aunque siguen siendo los más altos, en beneficio del valor 4, que se hace más notable en cuanto a porcentaje. Se mantiene, por tanto, la tendencia a valorar ligeramente más positivas sus propias capacidades comunicativas conforme se avanza en los estudios de magisterio, aunque en porcentajes globales, sean en cierta medida de poco dominio en la habilidad concreta.

Datos del ítem 8 bloque 1. Evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor.

Tabla 8 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	134	15,0	17,9	11,0
	2,00	392	44,0	46,5	40,3
	3,00	271	30,4	29,4	31,7
	4,00	88	9,9	6,0	15,3
	5,00	5	,6	0,0	1,3
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100,0

Este ítem sobre la opinión que les merece que el receptor en cuanto a objetividad reste importancia a la labor de emisores de los encuestados, encuentra en el valor 2 la mayor representatividad, con un 44 % del total. Lo que nos lleva directamente a reflexionar sobre la baja consideración que creen tener los estudiantes sobre la cuestión planteada. El porcentaje medio 3 ocupa, a cierta distancia, un 30'4 %, con una valoración de suficiente objetividad sobre el receptor. El valor 1 con un 15 % es bastante apreciable en esta cuestión, lo cual es destacable.

Los estudiantes de 1° valoran muy poco sus habilidades (17'9 %), muy acentuada también esta tendencia en el porcentaje global, llegando a representar el valor 1 de nulo dominio hasta un 15 %. Los alumnos de 3°, así mismo, tienen una valoración baja sobre sus capacidades, pero muestran niveles de dominio elevado que superan el 15 % de los encuestados. 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 este caso concreto.

Datos del ítem 9 bloque 1. Evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro

Tabla 9 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	95	10,7	11,9	8,9
	2,00	309	34,7	36,2	32,5
	3,00	313	35,1	34,6	35,8
	4,00	157	17,6	16,3	19,4
	5,00	16	1,8	,8	3,2
	Total	890	99,9	99,8	99,7
Perdidos	Sistema	1	,1	,2	,3
Total		891	100,0	100,0	100,0

En este ítem, en el cual se plantea la cuestión de emitir opiniones sin estar fundamentadas, la mayoría considera suficiente, variable 3, su capacidad para no expresar estas opiniones, 35'1 %. No obstante, el nivel de los que se consideran incapaces para mostrar opiniones categóricas sobre asuntos que ignoran, presentan valores de dominio insuficiente de forma elevada, valor 2, con un 34'7 %. Con todo, los niveles restantes, excepto el 5, están bastante representados, esto indica la pluralidad de opiniones en este caso.

Los estudiantes de 1° obtienen un porcentaje mayor en el valor 2, a diferencia de la media de alumnos, en el porcentaje global, que consideran su dominio suficiente, valor 3, en esta habilidad. Los de 3°, por su parte, se apoyan más en el valor suficiente, siendo también más elevado el porcentaje del valor 4 en los estudiantes de 3° respecto a los de primero. Todo esto nos muestra una tendencia a un aprendizaje de esta variable a lo largo de su periodo formativo.

Datos del ítem 10 bloque 1. Utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás.

Tabla 10 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	37	4,2	5,6	2,2
	2,00	186	20,9	20,2	21,8
	3,00	433	48,6	52,1	43,5
	4,00	219	24,6	21,2	29,3
	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 relación con la utilización de un lenguaje comprensible, existe una mayoría más clara que no se decanta hacia la insuficiencia o el dominio elevado, siendo lo más representado el valor 3, con un 48'6 %, duplicando a los niveles siguientes, el 2 y el 4, que oscilan entre el 20 y el 30 %. Por tanto, el alumnado encuestado considera su habilidad suficiente en esta dimensión concreta con una proporción importante. No muestran una percepción de empobrecimiento del lenguaje que, por otro lado, se achaca a los jóvenes, sobre todo por el uso de nuevas tecnologías, como por ejemplo el uso de los mensajes a través de teléfonos móviles (Aguaded y Contín, 2002).

El alumnado de 1° tiene una valoración media de su capacidad en este ítem, pero, incluso el valor 4 correspondiente a un nivel elevado es el segundo más valorado. Lo cual visto globalmente es una novedad, pues resulta una percepción más elevada en este caso. También al alumnado de 3° le pasa algo similar: el valor 3 presenta menos apoyo, respecto al porcentaje global, en beneficio del valor 4. Consecuentemente, este ítem sigue la tendencia manifiesta hasta ahora pero con mayor fuerza a ser mejor valorado por los alumnos de 3° que por los alumnos de 1°, aunque estos parten ya de una valoración más alta que en otros ítem.

Datos del ítem 11 bloque 1. Permiso que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende.

Tabla 11 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	34	3,8	3.8	3.8
	2,00	242	27,2	32.9	19.1
	3,00	396	44,4	43.8	45.2
	4,00	200	22,4	17.7	29.0
	5,00	18	2,0	1.5	2.7
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En la cuestión planteada en este ítem, comprobar si los encuestados prueban la opinión del receptor para ver su nivel de comprensión, los alumnos consideran en una proporción mayoritaria su habilidad en esta materia como media, decantándose 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, siendo la 1 y la 5 consideradas por debajo del 5 %.

Los estudiantes de 1° por su parte, manifiestan, en general, una opinión media sobre esta cuestión, pero también con un fuerte componente de nivel insuficiente. A su vez, los alumnos de 3° tienen una clara propensión hacia el valor 3, pero destaca la pujanza del valor 4, señalado por un porcentaje muy elevado de estudiantes de 3°. La valoración media de los alumnos de 1° se desplaza hacia dominio elevado en los estudiantes de último curso, lo que apunta un desarrollo óptimo de la habilidad.

Datos del ítem 12 bloque 1. En general, considero que mi dominio de las habilidades de buen emisor es...

Tabla 12 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
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

La cuestión general sobre las habilidades globales de buenos emisores planteada en este ítem, se puede decir que se respondió en esta situación mayoritariamente entre el valor 2 y 3, siendo mayor el porcentaje que consideran su dominio insuficiente con un 43'9%, frente a los que consideran su dominio suficiente con un 40'3%. Es de considerar que entre los dos valores se alcanza más del 80 % de valoración, lo que nos parece muy destacable y mejorable así mismo. Sin duda, la competencia como emisores es necesario potenciarla para el buen desempeño de la futura labor docente de los estudiantes de Magisterio.

Prácticamente la mitad de los alumnos de 1° creen que su nivel como emisores es insuficiente en un porcentaje que ronda el 50 %, lo cual resulta sorprendente. Sin embargo, los de 3° tienen una consideración media respecto a sus capacidades como emisores, aunque predominando una ligera tendencia hacia el bajo dominio. En general, tanto los alumnos de 1° como los de 3° tienen una percepción baja de su capacidad como emisores, como muestra el porcentaje global.

5.2. En cuanto a competencia como “buen receptor”

En el proceso comunicativo, la labor de buen receptor de mensajes es una habilidad o competencia que es necesario analizar por su relevancia. De ahí que se le dedique un bloque específico en el cuestionario que se ha pasado.

Datos del ítem 1 bloque 2. Respeto las opiniones o ideas de quien me habla.

Tabla 1 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje3°
Válidos	1,00	17	1,9	1.9	1.9
	2,00	226	25,4	33.5	14.0
	3,00	292	32,8	33.8	31.2
	4,00	320	35,9	27.7	47.3
	5,00	35	3,9	2.9	5.4
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Sobre el respeto a las opiniones de los demás, es esperanzadora la opinión de los estudiantes que consideran mayoritariamente tener un dominio elevado, valor correspondiente al 4, seguido de cerca del dominio suficiente que corresponde al valor 3. Los dos valores superan el 30 % de porcentaje, cada uno, y globalmente alcanzan un porcentaje del 68’7 %.

En 1^{er} curso predominan los alumnos que afirman respetar las opiniones de los demás a nivel medio. En 3^{er} curso, los que admiten que saben respetar las opiniones ajenas en un nivel elevado aumentan considerablemente. Por tanto, puede decirse que el paso de los estudiantes por las aulas, les ayuda a valorar más las opiniones de los demás. Esto nos indica que la formación impartida a los alumnos, a este respecto, según su propia percepción, tiene un carácter positivo.

Datos del ítem 2 bloque 2. Me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión.

Tabla 2 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	30	3,4	5.4	.5
	2,00	222	24,9	32.1	14.8
	3,00	365	41,0	42.9	38.2
	4,00	256	28,7	19.4	41.7
	5,00	17	1,9	.0	4.6
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En la necesidad de concentrarse antes de manifestar un juicio, se aprecia que los estudiantes se decantan por el valor medio 3 mayoritariamente superando en porcentaje a los dos que le siguen, el 2 y el 4. En porcentajes se corresponde con un 41 % para el valor 3, seguido del valor 4 con un porcentaje del 28'7 %, seguido de cerca por el valor 2 con un porcentaje en este caso de 24'9 %.

Los estudiantes de 1° tienen una tendencia media baja en su poder de concentración para escuchar a los demás. Al contrario, los alumnos de 3° admiten por mayoría que tienen una percepción de dominio elevado o medio en este ítem concreto. Por tanto, se puede inferir que los estudiantes de cursos más avanzados muestran mayor capacidad de concentración para una escucha activa.

Datos del ítem 3 bloque 2. Me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones.

Tabla 3 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	49	5,5	7.7	2.4
	2,00	197	22,1	28.7	12.9
	3,00	383	43,0	42.1	44.1
	4,00	237	26,6	20.4	35.2
	5,00	24	2,7	1.0	5.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Saber situarse en el lugar de otro para entenderlo mejor aparece mayoritariamente representado con el valor 3, con un porcentaje del 43 %, seguido del valor 4 con un 26'6 %. Son los dos porcentajes más altos de respuestas, sumando un 69'6 %. Puede indicar este resultado que los alumnos consideran bien desarrollada esta capacidad, aunque el valor 2 también adquiere importancia con una frecuencia de aparición del 22'1 %. Los estudiantes se valoran a sí mismos con una puntuación alta.

En 1º de carrera, los valores 3 y 2 son mayoría, con un porcentaje conjunto de 70'8 %. Sin embargo, en 3º, son los valores sucesivos: 3 y 4, los que representan la mayoría con un porcentaje elevado de 79'3 %. Esto indica una mejoría en la percepción de los alumnos 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 analizados.

Datos del ítem 4 bloque 2. Me cercioro de que he comprendido antes de intervenir

Tabla 4 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	69	7,7	10.0	4.6
	2,00	220	24,7	28.8	18.8
	3,00	391	43,9	44.0	43.5
	4,00	203	22,8	16.9	30.9
	5,00	7	,8	.0	1.9
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Los alumnos consideran suficiente su capacidad de comprensión para intervenir en la comunicación, con un porcentaje en el que se ha marcado el valor 3 de 43'9 %. A continuación, y a bastante distancia se encuentran los que han marcado el valor 2 y consideran su dominio en esta ocasión como insuficiente (24'7 %). Sin embargo, el valor 4 se encuentra muy cercano al valor 2, con un porcentaje del 22'8 %. Destacar, también, en este caso, que el valor 1 supera el 5 % y alcanza el 7'7 %. Por tanto, los

alumnos se observan a sí mismos en un nivel en el que no está bien definido hacia un dominio elevado de esta habilidad o hacia una posible insuficiencia en la misma.

La valoración que hace el alumnado de 1º es media en esta ocasión. El alumnado de 3º valora entre media y muy elevada su capacidad en este caso concreto. Se constata por tanto, una media más elevada en 3º, lo que permite advertir una evolución de mejora en las capacidades.

Datos del ítem 5 bloque 2. Prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla

Tabla 5 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	73	8,2	10.2	5.4
	2,00	393	44,1	55.4	28.2
	3,00	285	32,0	24.2	42.7
	4,00	134	15,0	9.6	22.6
	5,00	5	,6	.4	.8
	Total		890	99,9	99.8
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100	100.0

Los alumnos no consideran, en un porcentaje alto (44'1 %), que prescindan de los prejuicios hacia el interlocutor, marcando mayoritariamente el valor 2, siendo de todos el más representado: la moda. Le sigue, a distancia, el valor 3 con un 32% del total y sumando los valores más marcados se establece un porcentaje del 76'1 %. Bastante más alejado está el valor 4, con un 15 %, y con una frecuencia del 8'2 % se encuentra el valor 1. Por los porcentajes mayoritarios se puede colegir 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 1º tiene todavía más arraigados posibles prejuicios y le cuesta prescindir de ellos, dado el alto nivel que alcanzan los valores 2 y 1. Sin embargo, a los alumnos de 3º les resulta más fácil evitar prejuicios: sus niveles máximos se encuentran entre los valores 3 y 2. Por tanto, una evolución, en

este caso menos clara, apreciamos que se produce entre los alumnos de 1º y los de 3º en positivo a lo largo de su estancia universitaria.

Datos del ítem 6 bloque 2. Descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice.

Tabla 6 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	48	5,4	7.3	2.7
	2,00	297	33,3	33.8	32.5
	3,00	400	44,9	49.0	39.0
	4,00	132	14,8	8.8	23.1
	5,00	13	1,5	.8	2.4
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

El valor más destacado por los estudiantes sobre su capacidad de comprender el sentido de lo que se les dice en este caso es el 3. Decantándose por el nivel medio en un porcentaje del 44'9 %, pero seguido de cerca por el valor 2, que corresponde al dominio insuficiente dentro del cuestionario. Lo que nos lleva a destacar la baja adecuación en este ítem, en cuanto comprensión, que se plantean los estudiantes.

En este punto, el alumno de 1º destaca el valor medio 3 como más importante, en detrimento de la poca valoración que se otorga al valor 4. De otra parte, el alumno de 3º también tiene una valoración media y en muchos casos insuficiente, pero destaca también el alto porcentaje de los que marcan la variable 4, lo que hace subir la media. Se mantiene la tendencia de que el paso por la Facultad de Educación de los alumnos tiene una influencia positiva.

Datos del ítem 7 bloque 2. Presto atención al contexto para entender el significado de las palabras

Tabla 7 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	26	2,9	3.3	2.4
	2,00	258	29,0	35.4	19.9
	3,00	395	44,3	45.0	43.3
	4,00	192	21,5	14.6	31.2
	5,00	19	2,1	1.5	3.0
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Respecto a la importancia que otorgan al contexto para entender el significado de las palabras, los alumnos señalan el valor 3 como la respuesta mayoritaria, con un porcentaje del 44'3 %. Es decir, consideran que poseen un dominio suficiente a la hora de apreciar el contexto en el que se desarrolla la comunicación. Le sigue en número de respuestas el valor 2, con un porcentaje del 29 %, lo que hace descender hacia una valoración insuficiente este ítem. El contexto es analizado en líneas generales como una característica que posee poca importancia para comprender básicamente los mensajes y los alumnos se valoran en una capacidad intermedia.

Para los alumnos de 1°, los valores 3 y 2, en ese orden, son los más importantes, ya que son los más reseñados. Para el alumno de 3°, sin embargo, los valores más referidos son claramente los valores 3 y destaca con fuerza la cantidad de estudiantes que valoran su capacidad en esta cuestión con el valor 4, de dominio elevado. Se mantiene una clara mejoría conforme eleva el nivel de estudios en cuanto a la percepción de los estudiantes encuestados respecto a su capacidad para prestar atención al contexto.

Datos del ítem 8 bloque 2. Conservo la calma aunque el que me habla esté excitado.

Tabla 8 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	117	13,1	15.0	10.5
	2,00	304	34,1	40.0	25.8
	3,00	318	35,7	35.4	36.0
	4,00	137	15,4	9.0	24.2
	5,00	14	1,6	.4	3.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Saber mantener la calma es una cualidad que ha sido valorada por los alumnos, entre los valores 3 y 2; prácticamente el número de contestaciones son similares. Es decir, las opiniones oscilan mayoritariamente entre el dominio insuficiente y el dominio suficiente, sumando ambos porcentajes sobrepasan el 70 %. Por lo que puede inferirse que mantener la calma en situaciones de conflicto no parece ser una cuestión bien desarrollada.

El alumnado de 1° se siente insuficientemente capacitado para mantener la calma con un 40 %, claramente virado hacia el valor 2. Los alumnos de 3°, sin embargo, sienten tener una capacidad media y con altos niveles también de capacidad elevada que llegan hasta un 24'2 %. Por tanto, se puede deducir que los alumnos de la Facultad mejoran, según su propia apreciación, en esta capacidad desde 1°, cuando empiezan sus estudios, hasta llegar a 3° de magisterio.

Datos del ítem 9 bloque 2. Hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien

Tabla 9 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	82	9,2	10.8	7.0
	2,00	318	35,7	43.7	24.5
	3,00	317	35,6	33.1	39.0
	4,00	159	17,8	11.9	26.1
	5,00	14	1,6	.4	3.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Como en el ítem anterior, los valores 2 y 3 están en la práctica empatados, en concreto una décima porcentual más del valor 2 respecto al valor 3. El porcentaje correspondiente al primer caso es de 35'7 % y en el segundo caso el porcentaje es de 35'6 %. Le sigue a mayor distancia el valor 4 correspondiente a dominio elevado, con un 17'8 %. Por tanto, el alumno plantea pocas preguntas cuando no entiende algo de lo que se le explica, según su apreciación en el porcentaje global.

Un alto porcentaje de alumnos de 1° expresan que poseen poca habilidad en este ítem: al valor 2 le corresponde un 43'7 %, seguido del 33'1 % que refleja un valor medio. En los alumnos de 3° ocurre que el mayor porcentaje se sitúa entorno al valor medio, con un 39 % de respuestas, seguido de los que tienen una percepción elevada en esta habilidad, correspondiente al nivel 4 (26'1 %). Se mantiene la tendencia que se viene observando en ítems anteriores en el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos en el transcurso de sus estudios en la Facultad, por cuanto los alumnos de 3° están más acostumbrados a la interpelación al emisor-profesor.

Datos del ítem 10 bloque 2. En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor son...

Tabla 10 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
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 consideración general de habilidad como receptor, los estudiantes, mayoritariamente, tienen una apreciación intermedia. En efecto, el valor que predomina es claramente el 3, con un 45'6 %, seguido a gran distancia por los valores 2 (26'5 %) y 4 (23'3 %). Por tanto, el alumnado representado en la muestra se encuentra, a nuestro entender, crítico con su propia capacidad receptora, pero no se valora negativamente ni muy positivamente en líneas generales.

En el ítem sobre percepción general como receptores, los alumnos de 1° tienen una idea de su percepción como receptores de un valor medio (3) con un porcentaje del 48'7 %, aunque significativo es también el valor 2 (34'4 %). El alumnado de 3° muestra una tendencia clara a considerarse con una capacidad entre media y elevada en esta ocasión (41'1 % y 37'1 %, respectivamente). Por tanto, en líneas generales, puede decirse que en los alumnos de 1° su percepción es media y los alumnos de 3° suben a una proporción entre media y elevada.

5.3. En cuanto a “habilidades comunicativas en la clase”

Tal y como se justificó en la parte teórica, el profesor debe poseer unas habilidades comunicativas en su labor docente en clase que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este bloque, se analiza el nivel de dominio en estas competencias.

Datos del ítem 1 bloque 3. Articular clara, correctamente y a velocidad moderada.

Tabla 1 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	82	9,2	12.1	5.1
	2,00	388	43,5	54.4	28.2
	3,00	337	37,8	30.6	47.8
	4,00	81	9,1	2.7	18.0
	5,00	2	,2	.0	.5
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Este ítem pertenece al bloque que plantea a los estudiantes la autopercepción sobre sus habilidades de dicción para desplegar en el aula. En este caso, la respuesta a la pregunta sobre su habilidad para la articulación vocal, presenta una consideración baja correspondiente al valor 2, con un porcentaje del 43'5 %. Por detrás queda el valor 3, con un porcentaje del 37'8 %. Los niveles 1 y 4 quedan casi empatados con la diferencia de una décima a favor del valor 4, lo que nos hace interpretar una tendencia que refuerza la consideración baja respecto a esta competencia.

Valorando el ítem por grupos de alumnos, en 1º, es muy significativo el porcentaje en el que los estudiantes califican de insuficiente su habilidad en la cuestión planteada: 54'4 %. Puede entenderse este resultado como una autopercepción de clara deficiencia en este aspecto. Los estudiantes de 3º, sin embargo, optan más por un valor intermedio de 3 para expresar el nivel que alcanzan en esta habilidad. Por tanto, la evolución de 1º a 3º en esta cuestión muestra que, aunque mejora la media, no consigue superar la percepción baja general sobre su competencia en esta dimensión, inadecuada en cualquier caso.

Datos del ítem 2 bloque 3. Organizar adecuadamente mis exposiciones.

Tabla 2 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	98	11,0	14.6	5.9
	2,00	408	45,8	53.5	34.9
	3,00	321	36,0	36.0	45.7
	4,00	63	7,1	7.1	13.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Los alumnos en este caso, perciben que poseen un dominio insuficiente en cuanto a organizar adecuadamente sus exposiciones, ya que el valor 2 se corresponde con una frecuencia porcentual del 45'8 %, superior a otros niveles; el valor que le sigue en preferencia es el 3 con un porcentaje del 36 %, alcanzando entre ambos el 80 % Esto nos permite inferir que el estudiante no se concibe suficientemente preparado en la Facultad para la organización del discurso oral que demanda su trabajo. Observemos la ausencia total del valor 5 debido a un porcentaje de 0 %.

En concreto, el estudiante de 1^{er} curso muestra unos niveles más bajos, concretamente el valor 2 aparece en un 53'5 % de los cuestionarios. El alumnado de 3° hace subir la media global, ya que valora su capacidad con el valor 3 (45'7 %), correspondiente a un dominio suficiente, aunque los que marcan la casilla del valor 2 también son significativos (34'9 %). Por tanto, se observa una tendencia clara a la mejora de sus capacidades conforme avanza su formación reglada desde 1° hasta 3° de magisterio.

Datos del ítem 3 bloque 3. Emplear un nivel de vocabulario adecuado.

Tabla 3 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	60	6,7	6.9	6.5
	2,00	397	44,6	54.2	30.9
	3,00	326	36,6	31.5	43.5
	4,00	102	11,4	6.3	18.5
	5,00	5	,6	.8	.3
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En cuanto al uso de un léxico adecuado, los estudiantes consideran que no poseen esta habilidad suficientemente desarrollada, lo demuestra el valor 2 mayoritariamente elegido, con un 44'6 %, junto al nivel 3, que le sigue con un 36'6 %. Entre estos dos valores se encuentran la mayoría de los estudiantes, alcanzando más del 80 % en porcentaje, siendo ya de un 11'4 % el valor 4, bastante más minoritario, pero también a tener en cuenta.

El porcentaje de los alumnos de 1° es muy alto en cuanto al dominio insuficiente, más del 50 % (54'2 %). Los alumnos de 3°, por el contrario, suben la media en este ítem debido a que tienen una valoración mayoritaria de la categoría media 3 (43'5 %). Pese a ello, el valor 2 también es significativo (30'9 %). Aunque mejoran las percepciones con el paso de los cursos, la media global es baja.

Datos del ítem 4 bloque 3. Aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias

Tabla 4 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	80	9,0	10.6	6.7
	2,00	316	35,5	39.2	30.1
	3,00	330	37,0	36.7	37.4
	4,00	161	18,1	13.3	24.7
	5,00	3	,3	.0	.8
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En este caso, la cuestión planteada es si saben aplicar estrategias de motivación. Los estudiantes responden, en mayor medida, con el valor 3, con un porcentaje del 37 %. Después, el valor más significativo es el 2, con un 35'5 %. A parte de estos porcentajes más numerosos, se encuentran el nivel 4, con un 18'1 % y luego el valor 1, con un 9 %, que muestra el desconocimiento de muchos estudiantes sobre estrategias motivadoras.

En este caso, los alumnos de 1° obtienen una media que oscila entre la consideración de insuficiente y suficiente (39'2 % y 36'7 %, respectivamente). Por su parte, los alumnos de 3°, 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 %). Se repite la tendencia al alza conforme superan los cursos en la Facultad.

Datos del ítem 5 bloque 3. Usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos

Tabla 5 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	78	8,8	10.8	5.9
	2,00	341	38,3	42.7	32.0
	3,00	310	34,8	32.7	37.6
	4,00	159	17,8	13.7	23.7
	5,00	2	,2	.0	.5
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En el uso de ejemplos que sirvan para aclarar contenidos, el nivel más característico es el 2 (38'3 %): dominio insuficiente, lo que denota cierta carencia de habilidades comunicativas respecto a esta cuestión, sobre todo teniendo en cuenta que el valor 3 tiene también un acentuado porcentaje (34'8 %). Por otro lado, a mayor distancia, pero también con un porcentaje importante, se tendría que destacar a los que consideran su dominio de esta faceta de la enseñanza como elevada, el nivel 4, por lo que es en cierta forma variada, dentro de unas limitaciones, las opiniones al respecto.

El alumnado de 1° encuentra claras limitaciones en esta ocasión, destacando el importante porcentaje de insuficiencia en esta capacidad (42'7 %) y un elevado porcentaje de 10'8 % con una consideración nula de la misma. En 3°, la situación y el porcentaje cambian, la autopercepción sobre el uso pertinente de ejemplos es media y resalta el porcentaje que considera su dominio elevado que supera en 10 puntos al porcentaje de 1°. Con fundamentos en los análisis, puede colegirse la evolución positiva del alumnado conforme transcurren los cursos universitarios de los estudios de magisterio.

Datos del ítem 6 bloque 3. Captar y mantener la atención de los alumnos

Tabla 6 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	108	12,1	13.5	10.2
	2,00	331	37,1	41.5	30.9
	3,00	339	38,0	37.1	39.2
	4,00	107	12,0	7.7	18.0
	5,00	5	,6	.0	1.3
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Respecto a la capacidad que creen presentar los estudiantes de magisterio para mantener la atención de sus posibles alumnos, se puede decir que el valor medio 3 es predominante, el porcentaje llega a 38 %, aunque el valor 2, que representa a los que creen que están insuficientemente preparados, es prácticamente idéntico: se acerca hasta un 37'1 %. Por tanto, la valoración que cabe hacer es que necesitan más capacitación en esta dimensión para el desarrollo pertinente de su actividad profesional.

Los estudiantes de 1° tienen una consideración entre insuficiente y media respecto a sus capacidades en este ítem (41'5 % y 37'1 %, respectivamente). Los de 3° mejoran sus valores: aunque el valor medio 3 y el que corresponde a insuficiente 2 siguen siendo los más importantes (39'2 % y 30'9 %, respectivamente). No obstante, el valor 4 de dominio elevado (18 %) tiene una importancia muy relevante. En suma, los datos resaltan la mejora de las capacidades en los alumnos de 3°, con respecto al momento de su ingreso en la Facultad, es decir, con respecto a sus compañeros de 1°.

Datos del ítem 7 bloque 3. Crear en el aula un clima de relación positivo

Tabla 7 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	81	9,1	11.0	6.5
	2,00	293	32,9	37.1	26.9
	3,00	345	38,7	40.4	36.3
	4,00	160	18,0	10.6	28.2
	5,00	11	1,2	.8	1.9
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En este ítem, el valor promedio representativo es 3 (38'7 %), lo que indica que los alumnos tienen una percepción intermedia respecto a lo planteado. Pero teniendo en cuenta también que el valor 2 (32'9 %) muestra cierta tendencia en muchos estudiantes a considerarse insuficientes en su capacidad para desarrollar un clima de relación positivo. Lo que implicaría, a nuestro juicio, la necesidad de enfatizar en los estudios de magisterio esta cuestión.

Es necesario destacar en este punto que los estudiantes de 1° consideran su habilidad en el valor 3 mayoritariamente desarrollada (40'4 %). Por otro lado, el alumnado de 3° muestra una tendencia en sus respuestas que van del valor medio al valor elevado: 3 y 4 (36'3 % y 28'2 %), aunque también sobresale el valor 2 (26'9 %), que se corresponde con cierta insuficiencia en cuanto a su habilidad para generar buen clima relacional. En todo caso, aparece muy mejorada la evolución y puede considerarse que el aprendizaje comunicativo se desarrolla a lo largo de los cursos universitarios, aunque bien podría desarrollarse aún mucho más.

Datos del ítem 8 bloque 3. Hacer uso de distintas modalidades de preguntas

Tabla 8 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	130	14,6	18.7	8.9
	2,00	380	42,6	48.7	34.1
	3,00	294	33,0	27.7	40.3
	4,00	82	9,2	4.8	15.3
	5,00	4	,4	.0	1.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En esta ocasión, la cuestión es si los estudiantes han aprendido a utilizar los diversos tipos de preguntas (tal como se describen en los capítulos teóricos) para su cometido como docentes. La consideración por los estudiantes en este ítem 8 del bloque 3 es de una apreciación insuficiente, con un porcentaje del 42'6 % y, a cierta distancia, se encuentran los alumnos que manifiestan una apreciación media sobre este tema, con un porcentaje del 33 %. Por tanto, sumando los dos porcentajes mayoritarios, la conclusión a extraer es de una valoración en este punto baja.

En los alumnos de 1° se acentúa la tendencia a considerar su capacidad insuficiente e incluso un alto porcentaje considera su dominio nulo: 18'7 %. En el caso de 3°, el valor más destacado, sin embargo, es el 3. El valor 2 tiene, de todos modos, un porcentaje bastante elevado. Siendo la media unos valores bajos, hay que destacar que el paso por la Facultad aumenta notablemente la habilidad de los estudiantes para usar las modalidades de preguntas.

Datos del ítem 9 bloque 3. Lograr la participación de los alumnos

Tabla 9 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	90	10,1	12.1	7.3
	2,00	326	36,6	42.5	28.2
	3,00	335	37,6	36.7	38.7
	4,00	129	14,5	8.1	23.4
	5,00	10	1,1	.4	2.2
	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 habilidad que plantea este ítem (que pertenece al 9 del bloque sobre habilidades comunicativas en clase): conseguir la participación de sus futuros alumnos, los estudiantes de magisterio plantean mayoritariamente un empate prácticamente, salvo en un punto porcentual a favor del valor 3, que es el que representa la media. Por tanto, la valoración 2, con un porcentaje de 36'6 % y la valoración 3, con un 37'6 %, son las predominantes, seguidas por un porcentaje para el valor 4, que representa menos de la mitad de los que tienen los valores 2 ó 3. Se puede deducir una cierta escasez de habilidad para afrontar esta cuestión concreta, según las repuestas mayoritarias.

En 1^{er} curso, la opinión de los estudiantes muestra una habilidad insuficiente para lograr la participación de los alumnos (valor 2: 42'5 % y valor 1: 12'1 %). En 3^{er} curso, los estudiantes consideran su habilidad media (valor 3) para desempeñar esta función (38'7 %). Incluso hay un porcentaje de los que se perciben con una habilidad elevada (23'4 %). A pesar de no ser una materia que sea enseñada específicamente en el currículo de magisterio, es de destacar la evolución positiva de esta capacidad conforme transcurre el paso del tiempo en la Facultad de estos alumnos, mejorando su media.

Datos del ítem 10 bloque 3. Utilizar productivamente el sentido del humor

Tabla 10 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	91	10,2	11.7	8.1
	2,00	300	33,7	37.7	28.0
	3,00	344	38,6	41.5	34.4
	4,00	140	15,7	7.5	27.2
	5,00	15	1,7	1.3	2.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

El sentido del humor aprovechado productivamente para crear en determinadas circunstancias buen clima es valorado como una capacidad poco conseguida: se destaca en primer lugar el valor 1, que sobrepasa el 10 %, el resto resaltan el 3 y el 2 con claridad: el valor 3, con un porcentaje de 38'6 % sobre los demás valores, aunque el valor 2 con un porcentaje de 33'7 % sigue siendo importante. Por último, es de destacar que el valor 4 tiene un porcentaje menos de la mitad que el valor 3 y que el valor 2, lo que significa que no hay una clara expresión del sentido del humor como habilidad comunicativa.

El alumno de 1°, respecto al uso del sentido del humor, cree saber utilizarlo como arma pedagógica suficientemente, aunque hay también un alto porcentaje que otorga a esta habilidad un dominio insuficiente (41'5 % y 37'7 %, respectivamente). En 3°, por otro lado, el valor 3 tiene una menor incidencia (34'4 %), en beneficio de los que consideran su nivel elevado en esta cuestión; de este modo los valores 2 y 4 son idénticamente resaltados, 28 % y 27'2 %, respectivamente. Respecto de un curso a otro, la mayoría mejora en su apreciación conforme avanza en su capacitación en la Facultad.

Datos del ítem 11 bloque 3. Aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos

Tabla 11 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	81	9,1	10.0	7.8
	2,00	308	34,6	40.4	26.3
	3,00	368	41,3	38.8	44.6
	4,00	127	14,3	10.6	19.4
	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

El porcentaje mayor en este caso, 41'3%, corresponde al valor 3 que se puede catalogar de medio. Sigue, a continuación, el valor 2 que los alumnos han seleccionado con un porcentaje de 34'6% y, bastante más lejos, encontramos el valor 4, con un porcentaje de 14'3%. En este caso, se observa una tendencia también 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 %). Ello evidencia una tendencia clara al no dominio de esta capacidad.

El porcentaje de los alumnos de 1^{er} curso plantean en sus contestaciones una insuficiencia de dominio (un total del 50'4 % entre los valores 1 y 2), aunque con un notable porcentaje también de un nivel medio, valor 3 (38'8 %). Los alumnos de 3^{er} curso ofrecen una nota más alta en este ítem, marcando mayoritariamente el valor 3 (46'6 %), a pesar de que los valores deficientes son más destacados (34'1 % entre los valores 1 y 2) frente a los más habilidosos (21 %, entre los valores 4 y 5). Consecuentemente, mejora sólo ligeramente de un curso a otro la apreciación sobre el dominio de habilidad en este caso concreto.

Datos del ítem 12 bloque 3. Conocer los contenidos que voy a impartir

Tabla 12 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	71	8,0	7.7	8.3
	2,00	230	25,8	30.0	19.9
	3,00	360	40,4	40.0	40.9
	4,00	217	24,4	21.3	28.5
	5,00	12	1,3	.8	2.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En esta ocasión, al analizar si los alumnos conocen los contenidos que tendrán que impartir, se aprecia una mayoría que elige el valor intermedio 3, con el 40'4 % de las contestaciones. Pero el valor 4, correspondiente a dominio elevado, aparece también bastante representado, con un 24'4 %. Cuestión que se repite para el valor 2, que representa el 25'8 %. Este evidente equilibrio señala claramente que no existe una tendencia firme acerca de si hay o no un dominio de esta capacidad, en el alumnado estudiado.

En este ítem, tanto la media general como la media de los alumnos de 1° y 3° tienen un porcentaje en el valor 3 prácticamente idéntico, en torno al 40 %. Varían los porcentajes en el valor 2, ligeramente superior en los alumnos de 1° (30 % para éstos y 19'9 % para los de 3°) y el valor 4 con un porcentaje más elevado en los alumnos de 3° (28'5 % versus 21'3 % en 1°). Aún con pocas diferencias, hay una cierta constancia en la tendencia de mejora en la percepción de los alumnos sobre esta habilidad en el transcurso de sus estudios en la Facultad.

Datos del ítem 13 bloque 3. Afrontar las situaciones comprometidas de clase

Tabla 13 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	98	11,0	11.3	10.5
	2,00	340	38,2	40.8	34.4
	3,00	299	33,6	35.8	30.4
	4,00	147	16,5	11.2	23.9
	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

Los alumnos se sienten, en un porcentaje elevado (38'2 %), insuficientemente preparados para afrontar las situaciones comprometidas de clase. A este valor 2, le sigue un porcentaje también alto de los que se sienten suficientemente aptos (33'6 %). Entre ambos valores se sitúan casi los tres cuartos de las respuestas (71'8 %). Esto indica que los alumnos consideran escasa o muy justa su preparación para este tipo de situaciones y puede identificarse la necesidad de una mejora que se corrobora con el contraste de los valores extremos: 11 % para el valor nulo (1) versus 0'7 % para el valor 5 de consideración muy elevada.

En 1^{er} curso, la media está establecida en el valor 2 (40'8 %), con un porcentaje más significativo, aunque suben las respuestas del valor 3 también a costa del valor 4 (35'8 % y 11'2 %, respectivamente). En 3^{er} curso, el valor más destacado es también el 2, aunque disminuye: 34'4 %, en beneficio de la subida sustancial de los porcentajes de valores como el 4 (23'9 %), que tiene una incidencia de más del doble que en 1^{er} curso. De todo ello se desprende la importancia de mejorar la habilidad en este campo en el currículo establecido en la Facultad.

Datos del ítem 14 bloque 3. Lograr que los alumnos se centren en la tarea.

Tabla 14 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	84	9,4	8.7	10.5
	2,00	382	42,9	47.7	36.0
	3,00	317	35,6	37.5	32.8
	4,00	102	11,4	6.0	19.1
	5,00	4	,4	.0	1.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Conseguir que sus alumnos se centren en la tarea que se les encomienda, no es una labor fácil de lograr y los estudiantes encuestados se definen como insuficientemente capacitados para llevar a cabo esa cuestión. En efecto, el porcentaje mayor corresponde al valor 2, con un 42'9 % de los cuestionarios, seguido con un 35'6 %, por el valor medio y muy atrás queda ya el porcentaje de los que consideran tener un dominio elevado en estas situaciones.

Los alumnos de 1° son los que consideran su nivel de desarrollo insuficiente en mayor medida (47'7 %), importante también el valor 3 (37'5 %), a costa de una reducción respecto a la tabla global en los niveles 1 y 4 (8'7 % y 6 %, respectivamente); el valor 5 aparece sin ningún tipo de contestaciones, el bajo índice del valor 5 suele repetirse en casi todas las ocasiones. Sin embargo, los alumnos de 3° tienen un mayor porcentaje de respuestas que consideran encontrarse su habilidad en los valores 1 (10'5 %) y el 4 (19'1 %), en detrimento de los valores 2 (36'8 %) y 3 (32'8 %). Es de destacar, sin embargo, que estos valores siguen siendo los más reseñados por el alumnado, aunque sea en menor medida. Por tanto, podría considerarse en principio que se rompe la progresión positiva que se ha visto en otros ítems conforme los alumnos pasan a cursos superiores en este caso concreto por el alto porcentaje de alumnos de 3° que muestran una percepción más negativa, al señalar la casilla 1 en más ocasiones (10'5 %) de lo que lo hacen los de 1^{er} curso de carrera. Destacar, no obstante, que el valor 4 (19'1 %) también sube multiplicándose por 3 su porcentaje respecto a los

alumnos de 1°. Luego los datos no arrojan la contundencia necesaria para valorar la incidencia del tiempo formativo en esta habilidad.

Datos del ítem 15 bloque 3. Utilizar productivamente la crítica y la alabanza.

Tabla 15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	118	13,2	15.4	10.2
	2,00	367	41,2	49.4	29.6
	3,00	267	30,0	22.7	40.1
	4,00	126	14,1	11.5	17.7
	5,00	12	1,3	.8	2.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Claramente, los encuestados se decantan por el valor 2 (41'2 %), que corresponde a una capacidad insuficiente para utilizar productivamente la crítica y la alabanza. Esta habilidad parece desbordar las competencias que creen poseer la mayoría de alumnos, aunque por detrás se sitúa el valor 3 (30 %) de dominio suficiente. Es destacable, en esta ocasión, la importancia de los encuestados que consideran su capacidad, en este ítem, como nula (13'2 %).

Los alumnos de 1° plantean, en casi la mitad de las ocasiones, el 49'4 %, una clara insuficiencia en esta habilidad. Los alumnos de 3°, 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, hay una progresión hacia una percepción de mayor capacitación en el desarrollo de su currículum a lo largo de la estancia en la Facultad, que se constata en la fuerte diferencia entre el 1^{er} curso y el 3°.

Datos del ítem 16 bloque 3. Sentirse seguro para conducir el grupo-clase

Tabla 16 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	150	16,8	21.0	11.0
	2,00	304	34,1	36.7	30.4
	3,00	304	34,1	32.9	35.8
	4,00	131	14,7	9.2	22.3
	5,00	1	,1	.0	.3
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Este ítem, que indaga sobre la seguridad de los estudiantes para conducir el grupo o clase, muestra una tendencia baja en el dominio de esta habilidad, observándose una igualdad entre el valor 2 y el 3, con un 34'1 %. Denota, por tanto, una carestía en las dotes comunicadoras de los encuestados que tienen una apreciación baja de su capacidad en este caso, sumando el valor 2 y el 3 (68'2 % en total).

En 1° abundan las contestaciones que marcan la casilla 2 (36'7 %), correspondiente al dominio insuficiente, superando en porcentaje al valor 3 (32'9 %) claramente. En 3°, por su parte, se invierte la tendencia y abundan las contestaciones mayoritariamente asignadas al valor 3 (35'8 %) y se aprecia un fuerte incremento de la casilla 4 (22'3 %), correspondiente al dominio elevado. En suma, los alumnos muestran una mejora en su capacitación en esta habilidad comunicativa concreta, pero sin resultar muy destacada por la importancia en 3° del valor 2.

Datos del ítem 17 bloque 3. Utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación

Tabla 17 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	79	8,9	10.8	6.2
	2,00	338	37,9	42.5	31.5
	3,00	322	36,1	38.7	32.5
	4,00	145	16,3	7.9	28.0
	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

El dominio de la comunicación no verbal es claramente insuficiente, oscila mayoritariamente entre bajo y medio, con un porcentaje también significativo en el valor elevado. A pesar del valor 4, representado con un 16'3 %, se puede admitir una escasa preparación en este tipo de lenguaje o comunicación. El valor 2 presenta unos índices en torno al 38 % y el valor 3 en torno al 36 %. El porcentaje no desdeñable de alumnos que consideran su nivel elevado (16'3 %) muestra también cierta variedad en torno a esta cuestión concreta.

Los alumnos de 1º muestran una fuerte tendencia a marcar la casilla 2, en torno al 42 %. De otra parte, los estudiantes de 3º prefieren, mayoritariamente, utilizar la casilla 3 para su contestación. Pero con niveles muy parejos a los valores 2 y 4, en torno al 30 % todos ellos. Contrastan, especialmente, las frecuencias de respuestas en el valor 4 del alumnado de 1º curso (7'9 %) y las de 3º curso (28 %). Por tanto, el nivel de capacidad comunicativa aumenta a lo largo de los estudios de magisterio a tenor de la impresión manifestada por los propios alumnos.

Datos del ítem 18 bloque 3. Utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase

Tabla 18 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	49	5,5	7.1	3.2
	2,00	332	37,3	43.8	28.0
	3,00	361	40,5	41.0	39.8
	4,00	141	15,8	7.9	26.9
	5,00	7	,8	.0	1.9
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

El alumnado se decanta en esta cuestión del uso de un lenguaje adecuado en clase por un valor medio 3, pero seguido de cerca del valor 2 (40'5 % y 37'3 %, respectivamente). Entre ambos alcanzan un porcentaje del 77'7 %, que nos puede inducir a pensar que esta capacidad es mejorable de cara a su futuro desarrollo profesional, teniendo en cuenta su evidente relevancia.

El alumnado de 1° muestra una tendencia mayoritaria a marcar el valor 2 (43'8 %) frente a los demás, salvo el valor 3 que es casi igual de marcado (41 %). El alumnado de 3° mayoritariamente marca el valor 3 (39'8 5), pero con notable menor porcentaje de los valores 2 y 4, que quedan prácticamente al mismo nivel, ligeramente por debajo del 30 %. Por tanto, son los alumnos de 3° los que muestran una mayor percepción de tener asumida esta habilidad.

Datos del ítem 19 bloque 3. Permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado

Tabla 19 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	62	7,0	9.2	3.8
	2,00	265	29,7	34.0	23.7
	3,00	309	34,7	33.3	36.6
	4,00	242	27,2	22.9	33.1
	5,00	12	1,3	.4	2.7
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	0.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

A la cuestión planteada de si pueden permitir el desarrollo de una programación donde se planteen las dudas de forma natural, los alumnos se sienten medianamente preparados para llevar a cabo esta habilidad de acuerdo con el valor 3 dominante (34'7 %), pero también se decantan a este respecto muchos de los encuestados con el valor 4 de dominio elevado (29'7 %), tanto como el valor 2 de dominio insuficiente (27'2 %).

Los estudiantes de 1° tienen un abanico de respuestas bastante proporcionado, tanto hacia el valor 3 medio (33'3 %) como a los valores 2 y 4 (34 % y 22'9 %). El alumnado de 3°, en esta ocasión, manifiesta una clara tendencia hacia el valor 3 (36'6 %) de dominio suficiente y hacia el valor 4 de dominio elevado, que alcanza un porcentaje significativamente alto del 33'1 %. Los alumnos de 3° suben la media mostrando un efecto positivo en sus habilidades comunicativas, probablemente como consecuencia de varios años dedicados a su formación en la Facultad de Educación.

Datos del ítem 20 bloque 3. En general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es

Tabla 20 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
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

En general, el estudiante se siente poco capacitado en el dominio de los aspectos comunicativos. En efecto, el valor 2 de dominio insuficiente es mayoritario, con un porcentaje de 41'5 %, seguido por el valor 3, con un 32'7 %. Parece clara la insuficiencia en este tipo de competencia por parte del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Para los alumnos de 1° el valor 2 es muy alto, sobrepasando el 50 %, dando a conocer una percepción bastante pobre sobre esta habilidad. En los alumnos de 3°, por el contrario, su dominio les parece suficiente en un 41'7 % y a mayor distancia quedan los valores 2 y 4 (29'3 % y 18'8 %). Pero, en líneas generales, mejora su percepción de esta habilidad. Con fundamento en esos datos, puede colegirse que, si bien la media general es baja, se manifiesta esta insuficiencia sobre todo en 1°, siendo los alumnos de 3° más proclives a pensar que su nivel es medio, aunque este valor no sea el adecuado para su labor profesional futura.

5.4. En cuanto a competencia como “buen participante en reuniones”

Como futuros profesores, los estudiantes a los que se ha interpelado con este cuestionario tendrán que atender y asistir a multitud de reuniones y encuentros con

colegas y con padres. En este bloque, se pide a los alumnos que interpreten su nivel de competencia en estos temas.

Datos del ítem 1 bloque 4. Prestar atención a lo que dicen los demás.

Tabla 1 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	53	5,9	6.9	4.6
	2,00	241	27,0	30.0	22.8
	3,00	356	40,0	41.2	38.2
	4,00	222	24,9	19.8	32.0
	5,00	18	2,0	1.9	2.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En este ítem se analiza la atención a las intervenciones de los otros. El alumnado tiene en su inmensa mayoría una opinión indiferente que ronda los niveles medios, el valor 3 tiene más elecciones (40 %), pero flanqueado con un número parejo tanto del valor 2 (27 %) como del valor 4 (24'9 %).

Los alumnos de 1° valoran suficientemente su capacidad para prestar atención a lo que les dicen los demás (41'2 %), por lo que es de los pocos ítems en que su propia valoración merece una media tal. Los alumnos de 3° todavía valoran mejor su capacidad en la cuestión tratada en este ítem, con unos valores, tanto el 3 como el 4, muy elevados porcentualmente hablando (38'2 % y 32 %, respectivamente). Esto nos parece que manifiesta una positiva percepción de esta habilidad y su mejora a lo largo de sucesivos cursos.

Datos del ítem 2 bloque 4. Autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones.

Tabla 2 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	42	4,7	3.7	6.2
	2,00	415	46,6	58.1	30.4
	3,00	298	33,4	31.5	36.0
	4,00	129	14,5	6.5	25.5
	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

Regular la propia intervención es una cuestión que presenta un déficit en su realización práctica, de acuerdo con el juicio de los propios alumnos, que valoran con 2 y un porcentaje de respuestas de 46'6 % la posesión de esta habilidad. A cierta distancia, pero también con un porcentaje importante, se presenta el nivel 3, con un porcentaje de 33'4 %.

El alumnado de 1° cree claramente, en más del 50 % de las contestaciones, que su capacidad de regulación de sus propias intervenciones es de un dominio insuficiente. Entre los alumnos de 3° se encuentra más repartida la contestación; aún siendo mayor los porcentajes en el valor 3 (36 %), el valor 2 y 4 están más nivelados (30'4 % y 25'5 %, respectivamente), a diferencia de los alumnos noveles. Con estas contestaciones puede inferirse que, pese a no existir una materia transversal sobre competencias comunicativas, sí se aprecia que se mejora el nivel de éstas a lo largo de la carrera.

Datos del ítem 3 bloque 4. Preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones

Tabla 3 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	93	10,4	13.5	6.2
	2,00	285	32,0	36.2	26.1
	3,00	353	39,6	37.5	42.5
	4,00	151	16,9	12.7	22.8
	5,00	8	,9	.0	2.2
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Esta pregunta sobre la preparación de puntos fuertes en las intervenciones que se van a realizar presenta nivel medio o suficiente. El valor 3, con un 39'6 %, es el más destacado por los encuestados pero seguido de cerca por el valor 2, con un porcentaje de 39'6 % sobre el total. Por tanto, los estudiantes se decantan especialmente al lado medio, pero también el valor que sigue es insuficiente (valor 2, con un porcentaje de 32 %). Esto implicaría que no hay una preparación especialmente en este campo que trata de la importancia de preparar lo más destacado de las intervenciones con antelación.

En esta ocasión, el alumnado de 1° considera que su capacidad en preparar este punto es media (37'5 %), aunque la segunda contestación en importancia sea el valor 2 a ínfima distancia (36'2 %). Los estudiantes de 3°, por su parte, suben la media al valorar positivamente su capacidad en esta cuestión específica. Puede observarse que el valor 3 es mayoritario (42'5 %) y el valor 4 también alcanza un buen nivel (22'8 %), aunque el valor 2 lo supere ligeramente (26'1 %). De todo ello habría que deducir que de 1° a 3° existe un avance en la percepción de los propios estudiantes sobre la mejora de esta habilidad.

Datos del ítem 4 bloque 4. Centrarme en la materia objeto de debate

Tabla 4 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	61	6,8	9.4	3.2
	2,00	336	37,7	46.3	25.5
	3,00	348	39,1	34.6	45.2
	4,00	131	14,7	7.9	24.2
	5,00	10	1,1	.8	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 a la cuestión planteada sobre la concentración en los temas que se debatan presenta un resultado que sumando los valores 2 y 3 nos da un porcentaje de más del 76 %. Esto nos indica que el alumnado muestra una percepción propia de nivel bajo. Todo esto nos lleva a pensar que la relación del emisor con el receptor de los mensajes y sus continuos feed-back en una reunión de iguales no está bien comprendida por los estudiantes.

En el alumnado de 1° parece que esta tendencia está más acentuada (46'3 %) y llega a la Facultad con carencias en este aspecto. El estudiante de 3° mejora su percepción sobre esta cuestión y marca mayoritariamente el valor 3 (45'2 %) y un alto porcentaje en el valor 4 (24'2 %), aunque empatando prácticamente con los que hacen una valoración de insuficiente, valor 2 (25'5 %). Parece destacable la labor pedagógica aceptable que se produce en la Facultad, a tenor de las respuestas obtenidas.

Datos ítem 5 bloque 4. Respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención

Tabla 5 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	52	5,8	7.9	3.0
	2,00	251	28,2	31.0	24.2
	3,00	331	37,1	37.9	36.0
	4,00	232	26,0	22.3	31.2
	5,00	23	2,6	.8	5.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Saber respetar las opiniones de otros y el turno de palabra es una cuestión que para los estudiantes no puede decirse que se decante hacia un lado más que para otro. De hecho, el valor 3, que representa el medio, obtiene un porcentaje del 37'1 %, pero los valores 2 y 4 tienen un equilibrio entre sí, rondando el 27 %.

Los estudiantes de 1° creen suficiente (valor 3: 37'9 %) su capacidad en este ítem concreto, aunque el valor 2 tira de la media hacia abajo (31 %), en mayor medida que lo hace el valor 4 para arriba (22'3 %), tendencia que se corrobora también en los valores extremos (7'9 % para el valor 1 y 0'8 % para el valor 5). El alumnado de 3° parece tener una percepción de esta capacidad por encima de la media, al marcar mayoritariamente tanto el valor 3 (36 %) como el 4 (31'2 %), invirtiendo la tendencia con respecto al grupo anterior, también en los valores extremos. Los alumnos de 1° parece que llegan a la Facultad con lo que ellos creen un suficiente dominio de esta habilidad, pero que mejora a su paso por la Facultad.

Datos del ítem 6 bloque 4. Intervenir con naturalidad y sin inhibiciones

Tabla 6 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1º	Porcentaje 3º
Válidos	1,00	91	10,2	11.5	8.3
	2,00	349	39,2	46.3	29.0
	3,00	296	33,2	31.9	34.9
	4,00	150	16,8	10.0	26.3
	5,00	4	,4	.0	1.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Poder hacer intervenciones con naturalidad y sin inhibiciones es una competencia que el alumnado de magisterio no cree poseer, a tenor de la contestación mayoritaria de un dominio insuficiente: valor 2 y un porcentaje de 39'2 %. Pero también hay un alto porcentaje que se decanta hacia el valor medio de 3, un 33'2 %. Es por tanto un elemento con un amplio campo de desarrollo.

Los estudiantes de 1º manifiestan, generalizadamente, cierta incapacidad para intervenir con naturalidad (valor 2 mayoritario: 46'3 %). Porcentaje que mejora en el 3^{er} curso de estudios, situándose en un nivel principalmente intermedio (34'9 %). Esto nos indica lo positivo de la enseñanza de magisterio dada la evolución a mejorar que se aprecia, pero con valores todavía que rondan la media, es decir, que podrían mejorarse más, sobre todo teniendo en cuenta que los valores inferiores superan bastante a los superiores (37'3 % entre los valores 1 y 2, frente al 27 % de los valores 4 y 5).

Datos del ítem 7 bloque 4. Expresarme con concisión, claridad y precisión

Tabla 7 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	90	10,1	12.3	7.0
	2,00	317	35,6	40.8	28.2
	3,00	348	39,1	37.1	41.7
	4,00	133	14,9	9.6	22.3
	5,00	2	,2	.0	.5
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Las habilidades expresivas en las reuniones con padres y colegas son un tema en el que los encuestados muestran más una tendencia hacia la insuficiencia que hacia el nivel elevado. Si bien el valor 3 es el más reflejado (39'1 %), el valor 2 está muy cerca con un porcentaje del 35'6 %. Por eso el dominio en esta habilidad está por desarrollar en la enseñanza universitaria a través de las competencias comunicativas.

El alumnado de 1° tiene una impresión de que su capacidad de expresión deja que desear bastante y se puntúa con una consideración insuficiente (valor 2: 40'8 %). El de 3°, en cambio, mejora su percepción y contempla la categoría 3, dominio suficiente, como claramente definida y mayoritaria (41'7 %). Los datos nos llevan a pensar que el nivel competencial medio puede mejorarse; pero evidencia además que, en el transcurso de sus estudios, los alumnos de 3° adquieren una mejoría que, aunque moderada, es reseñable.

Datos del ítem 8 bloque 4. Esforzarme para que mis intervenciones sean percibidas por los demás como una contribución importante al logro de los objetivos del grupo.

Tabla 8 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	77	8,6	11.3	4.8
	2,00	375	42,1	50.4	30.4
	3,00	311	34,9	31.9	39.0
	4,00	120	13,5	6.2	23.7
	5,00	7	,8	.0	1.9
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

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 piensa el alumno de 1° que los demás vean sus intervenciones como un aporte importante al logro de conclusiones en las discusiones que participan, más del 50 % marca la casilla de dominio insuficiente. En 3°, mejora sustancialmente esta variable, alcanzando un nivel suficiente de 3, con un 39 %. Esto puede ser valorado como mejora. Pese a ello, puede considerarse como pobre y urge pues implementar medidas más eficaces para que las medias suban más en un apartado tan importante.

Datos del ítem 9 bloque 4. Mantener en mis intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo.

Tabla 9 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	55	6,2	7.7	4.0
	2,00	351	39,4	48.2	27.2
	3,00	346	38,8	35.2	43.8
	4,00	133	14,9	8.8	23.4
	5,00	5	,6	.0	1.3
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

La tendencia mayoritaria manifestada por los estudiantes sobre si poseen la capacidad de mantener en sus intervenciones un tono equilibrado muestra un dominio entre insuficiente y suficiente. En efecto, el valor 2 alcanza el mayor porcentaje con el 39'4 % de las respuestas, aunque el valor 3 alcanza un porcentaje del 38'8 %.

Los alumnos de 1° creen tener un dominio mayoritariamente insuficiente en esta cuestión, con casi el 50 % del porcentaje total de respuestas. Los alumnos de 3°, por su parte, suben la media, ya que se destacan en esta ocasión por un porcentaje que no se define claramente por la insuficiencia, valor 2 o el dominio elevado, valor 4, siendo mayoritario el porcentaje de valor 3 (43'8 %). Todo esto nos indica la percepción del alumnado de tener al inicio de sus estudios universitarios un dominio insuficiente a este respecto y, sin embargo, elevarse hasta un valor medio bien claro, a lo largo de su último curso de carrera.

Datos del ítem 10 bloque 4. Acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema.

Tabla 10 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	75	8,4	11.7	3.8
	2,00	329	36,9	42.9	28.5
	3,00	362	40,6	38.1	44.1
	4,00	120	13,5	7.1	22.3
	5,00	4	,4	.0	1.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En esta ocasión, los alumnos tienen una valoración media de 3 con un porcentaje del 40'6 %, lo que nos da a entender que se sienten medianamente preparados para hacer críticas, acompañadas de sugerencias para solucionar los problemas. Aún así, el valor de dominio insuficiente es también elevado, alcanzando el 36'9 % del total. Esto quiere decir que la estimación es media pero que tiende a la baja.

En la tabla que representa el porcentaje de los alumnos de 1°, se destaca una ligera ventaja para la percepción insuficiente respecto a la percepción de valor medio o suficiente (42'9 % versus 36'9 %), pero lo que más llama la atención es la escasez de alumnos que consideran su dominio en este ítem de elevado, el 7 % apenas. Por el contrario, el alumnado de 3° se sitúa claramente en niveles intermedios, tanto por elegir el valor 3 (44'1 %), como por ser los valores 2 y 4 equidistantes en importancia (28'5 % y 22'3 %). En suma, los alumnos de magisterio otorgan un valor medio a esta cuestión, si bien con tendencia a la insuficiencia en el caso de los de 1° y con tendencia al valor suficiente en el caso de los de 3°.

Datos del ítem 11 bloque 4. Respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con las propias posiciones.

Tabla 11 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	42	4,7	5.2	4.0
	2,00	328	36,8	44.0	26.6
	3,00	351	39,4	38.5	40.6
	4,00	158	17,7	11.7	26.1
	5,00	11	1,2	.4	2.4
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Con respecto al ítem planteado en esta ocasión, que trata del respeto a las decisiones de los miembros de una reunión, aunque no coincidan con las suyas, se puede decir que el alumnado se decanta mayoritariamente por los valores 3, con porcentaje de 39'4 % y 2 con un porcentaje de 36'8 %. Por tanto, en este caso la tendencia es media baja.

En el marco general del cuestionario, en este ítem los alumnos de 1° no tienen una percepción muy negativa de sus capacidades, pero aun así no superan el dominio insuficiente, eso sí, cercano al suficiente: valor 2, con el 44 % de respuestas, y valor 3, con el 38'5 %. Los alumnos de 3° se inclinan en igual medida, por el valor elevado 4 como por valor de insuficiente (2), pero es el valor 3 de dominio suficiente el que más alumnos marcan (40'6 %). Esto nos lleva a plantear que los alumnos de magisterio muestran una propensión a la madurez en su toma de decisiones pero no del todo adquirida. Propiciada, presumiblemente, por el aprendizaje que adquieren en la Facultad de Educación.

Datos del ítem 12 bloque 4. En general, considero que mi dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reunión es

Tabla 12 del bloque 4

		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

A la pregunta sobre las habilidades como participante de una reunión en términos generales, los encuestados opinan que su capacidad es mayoritariamente insuficiente, valor 3 con un 40'1 % del total, pero a continuación le sigue la valoración 3, con un porcentaje de 39'2 %, lo que hace subir la media.

Los estudiantes de 1º acentúan la media hacia abajo, como suele suceder en el resto de los ítems, siendo su consideración mayoritariamente insuficiente (49'6 %, valor 2). El alumno de 3º, por el contrario, sitúa en el dominio suficiente su valoración respecto a este ítem, con alto porcentaje (46'2 %, valor 3) respecto a 1º, de los que consideran tener un dominio aceptable de estas cuestiones. La diferencia entre los porcentajes reflejados en 1º y los representados en 3º es claramente hacia una mejoría general, aunque los datos arrojan claramente que esta mejoría podría y debería continuar.

5.5. En las funciones “como tutor”

Otras de las facetas principales del futuro docente de magisterio es su labor como tutor de sus alumnos. Es un tema que se trata en el bloque que sigue y los alumnos especificaron su percepción sobre el nivel que creen poseer sobre la citada habilidad o competencia.

Datos del ítem 1 bloque 5. Planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría.

Tabla 1 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	84	9,4	11.0	7.3
	2,00	355	39,8	45.0	32.5
	3,00	339	38,0	39.2	36.3
	4,00	108	12,1	4.6	22.6
	5,00	4	,4	.0	1.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En esta cuestión se plantea si el alumno sabe planificar la entrevista de tutoría y la tendencia se encuentra situada a un nivel parejo entre el valor 2 mayoritario (39'8 %) y el valor 3, con un 38 %. Esto denota una tendencia entre capacidad insuficiente y media, por tanto se tiene que resaltar a este respecto la falta de planificación.

En el caso de los alumnos de 1° se constata que no se sienten capacitados en su mayoría para preparar una tutoría (45 %), aunque es destacable los alumnos que encuentran un nivel de dominio intermedio 3 (39'2 %). Los alumnos de 3° elevan la media de los que se consideran estar medianamente preparados para ello; sin embargo, hay un alto porcentaje de los que expresan una capacidad insuficiente (valor 3: 36'3 % y valor 2: 32'5 %). Todo parece indicar que, a pesar de la mejoría de los datos que van de 1° a 3°, en las tareas de preparar una tutoría, los alumnos no se sienten especialmente cómodos y preparados para esta labor docente.

Datos del ítem 2 bloque 5. Aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda.

Tabla 2 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	73	8,2	8.5	7.8
	2,00	387	43,4	49.8	34.4
	3,00	313	35,1	32.5	38.7
	4,00	114	12,8	9.0	18.0
	5,00	3	,3	.0	.8
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

La mayoría de los alumnos no se sienten capacitados para desempeñar técnicas de ayuda. El valor 2 que muestra un dominio insuficiente tiene un alto porcentaje que llega hasta el 43'4 %. El valor 3, que muestra un dominio medio, tiene un valor de 35'1 %, siendo con diferencia los valores más señalados.

Los alumnos de 1° manifiestan un grado de incapacidad que ronda el 50 %, siendo los valores 1 y 4 prácticamente parejos, en torno al 9 % e inexistente el valor 5. En los estudiantes de 3°, sin embargo, la valoración es mayor, siendo el nivel de dominio suficiente mayoritario (38'7 %), aunque debe resaltarse que también el alto porcentaje del valor 2 (34'4 %) y el porcentaje del valor 4 (18 %), que dobla al que se produce en las encuestas de 1°. En los dos cursos se encuentra un relativo alto porcentaje en las valoraciones más bajas, como son la 2 y la 3. A destacarse, sin embargo, la elevada valoración en 3°.

Datos del ítem 3 bloque 5. Evaluar y registrar los resultados de la entrevista.

Tabla 3 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	115	12,9	16.0	8.6
	2,00	367	41,2	45.0	35.8
	3,00	318	35,7	36.2	34.9
	4,00	85	9,5	2.7	19.1
	5,00	5	,6	.0	1.3
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

En esta ocasión, los estudiantes manifiestan una carencia en cuanto a la posesión de la habilidad para evaluar y registrar los resultados de la entrevista. Un 41'2 % muestra un valor 2, característico de un dominio insuficiente. Un 35'7 %, por su parte, muestra un valor 3 y un porcentaje de 35'7 %, característico a su vez de dominio medio. En este caso habría que hacer mención a aquellos que eligen el valor 1, característico de un dominio nulo y que llega en porcentaje al 12'9 %.

Evaluar y registrar los resultados de una entrevista es una faceta que los alumnos de 1° perciben como algo para lo que no están preparados; el valor más puntuado es el 2 con un 45 %. Lo más significativo es el valor 4, con porcentaje de sólo el 2'7 %, y el 5, que no obtiene ninguna respuesta. Los alumnos de 3° vuelven a subir la media, pero en esta ocasión tampoco se ven muy preparados para esta competencia. En efecto, el valor más apuntado es el 2 (35'8 %) aunque en proporción muy similar al 3 (34'9 %). Lo más positivo respecto a la superación de esta habilidad es el paso del 2'7 %, porcentaje del valor 4 en 1°, al 19'1 % de este valor en 3^{er} curso, un salto importante, que indica un avance a pesar de que éste resulta aún insuficiente.

Datos del ítem 4 bloque 5. Crear un ambiente propicio a la relación de ayuda.

Tabla 4 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	77	8,6	11.0	5.4
	2,00	381	42,8	50.6	31.7
	3,00	275	30,9	25.6	38.2
	4,00	144	16,2	11.3	22.8
	5,00	13	1,5	1.3	1.6
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Existe una tendencia mayoritaria mostrada por los estudiantes respecto a la falta de competencia para crear un clima propicio en la acción tutorial, destacada por el amplio porcentaje (42'8 %) a favor del valor 2, que indica un dominio insuficiente, acompañado a distancia por el valor 3, con un porcentaje claramente menor (30'9 %) y a mayor distancia todavía por el valor 4 y un porcentaje ya del 16'2 %. Lo que nos puede, en cierta manera, preocupar ante la percepción tan baja del alumnado de magisterio.

El alumnado de 1° encuentra dificultades en su capacidad para crear un clima propicio en la tutoría, eligiendo el valor 2 más del 50 %. Por su lado, el alumnado de 3° sube la media de respuestas hacia una mayor capacidad, pero el valor 2 de insuficiente es bastante alto a su vez (31'7 %), aunque mejorado por el valor 3 (38'2 %). Esto nos lleva a pensar que aunque se vaya superando esta dificultad a lo largo de su periplo universitario, es una competencia que es necesario impulsar más en los estudios de grado de magisterio.

Datos del ítem 5 bloque 5. Interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista.

Tabla 5 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
Válidos	1,00	66	7,4	6.9	8.1
	2,00	345	38,7	43.1	32.5
	3,00	354	39,7	41.5	37.1
	4,00	121	13,6	8.3	21.0
	5,00	4	,4	.0	1.1
	Total	890	99,9	99.8	99.7
Perdidos	Sistema	1	,1	.2	.3
Total		891	100,0	100.0	100.0

Los estudiantes de magisterio optan por contestar mayoritariamente al valor 3 y el valor 2, con porcentajes del 39'7 % y 38'7 %, respectivamente. Se muestra una media con tendencia hacia la insuficiencia en sus apreciaciones.

En este caso, los estudiantes de 1° se inclinan mayoritariamente hacia los valores que se encuentran entre el valor 2 y el valor 3, pero en porcentajes mayores que la media global (43'1 % y 41'5 %). Sin embargo, los alumnos de 3° reparten más sus respuestas y suben la media. El valor más resaltado es el 3, con un 37'1 %. Es, por tanto, significativo el desarrollo de esta habilidad conforme transcurren los cursos de 1° hasta 3°, aunque no se alcanza un desarrollo suficiente.

Datos del ítem 6 bloque 5. En general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor son.

Tabla 6 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje 1°	Porcentaje 3°
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

En esta pregunta general sobre la apreciación del estudiante acerca de sus capacidades como tutor se muestra claramente con un dominio insuficiente, valor 2 y un porcentaje que casi llega al 50 % de las respuestas. Destaca así mismo el valor medio 3, con un porcentaje de 31'5 % y es muy de destacar el valor 1, ya que en pocas ocasiones alcanza como ahora el porcentaje de 11'8 %.

En los estudiantes de 1° puede observarse un altísimo porcentaje, que supera el 50 %, que creen tener un insuficiente nivel en su capacidad general como tutores. El valor 3 de dominio suficiente, sin embargo, es el más representado en los estudiantes de 3°, con un 40'3 %, aunque también resalta por su aparición la respuesta 2, con un 35'5 %. Por tanto, hay una apreciación clara de carencia en los alumnos de 1°, que disminuye porcentualmente en los alumnos de 3°, aunque ligeramente. Es necesario potenciar el desarrollo de esta habilidad entre los estudiantes universitarios.

CAPÍTULO 6
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
DATOS OBTENIDOS DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DATOS OBTENIDOS DEL PROFESORADO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con el cuestionario pasado a los profesores de Magisterio, obteniendo una muestra representativa de 152 válidos (ver anexo 3). Forma parte del análisis descriptivo de la investigación que se realiza con la ayuda del programa estadístico SPSS 14.0. Estos resultados complementan el análisis que se ha hecho con los estudiantes de Magisterio. De esta forma se pretende mostrar, como se explicita en el capítulo metodológico, tres vertientes en la investigación: por un lado, la información obtenida de los estudiantes por otro lado, cómo están contempladas las competencias comunicativas en las programaciones de todas las asignaturas impartidas en el Magisterio de la Universidad de Granada, y, finalmente, la percepción de los profesores ante el reto que la competencia comunicativa supone para la actividad docente.

1. DESCRIPTIVOS BÁSICOS

Datos del ítem 1. ¿Su asignatura de Magisterio es de 1º, 2º o 3º?

Tabla 6.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	6	3,9	3,9	3,9
	1,00	56	36,8	36,8	40,8
	2,00	36	23,7	23,7	64,5
	3,00	54	35,5	35,5	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Se pretende determinar con este ítem el curso en el que imparten sus asignaturas los profesores que han respondido al cuestionario. Se puede colegir que la cuestión curso no es determinante para la opinión de los docentes, pues los mismos profesores dan clase en diferentes cursos a la vez, siendo los porcentajes obtenidos en esta investigación los siguientes: en el caso de 1º del 36'8 %, en tercero suman el 35'5 % y en 2º curso el 23'7 %. Parece que lo más importante es la percepción del profesorado sobre las competencias comunicativas del alumnado en la carrera de Magisterio.

2. DESCRIPTIVOS POR VARIABLES

Datos del ítem 2. ¿Qué grado de importancia cree que tiene la competencia comunicativa en el buen desarrollo de la función docente de un maestro?

Tabla 6.2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,00	2	1,3	1,3	1,3
3,00	2	1,3	1,3	2,6
4,00	8	5,3	5,3	7,9
5,00	140	91,2	91,2	100'0
Total	152	100,0	100,0	

En este ítem se ha planteado a los profesores una cuestión genérica, antes de empezar los bloques de preguntas. Sirve para que los profesores se ubiquen en el contexto en el que se desarrolla el cuestionario y a la vez den su opinión sobre una cuestión relevante, la importancia que otorgan a la competencia comunicativa para la acción del docente. Con los porcentajes encontrados es claramente mayoritaria la valoración 5, al analizar las respuestas, con un 91'2 %, que representa una muy alta consideración por parte de los profesores sobre la competencia comunicativa. Destacar también que ni un solo profesor ha marcado el valor 1 que representa la nula importancia que se otorga a la competencia comunicativa.

3. COMPETENCIA COMO BUEN EMISOR

En este bloque se cuestiona la importancia otorgada por los profesores a una de las partes esenciales de la competencia comunicativa: el aprendizaje que adquieren los alumnos como emisores de mensajes a través de las enseñanzas recibidas y, a este respecto, si creen los docentes encuestados desarrollada esta habilidad por parte de los estudiantes de Magisterio y en qué medida debería trabajarse.

Datos ítem 1 bloque 1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen emisor?

Tabla 1 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	40	26,3	26,3	26,3
	3,00	66	43,4	43,4	69,7
	4,00	42	27,6	27,6	97,4
	5,00	4	2,6	2,6	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

En este ítem se obtienen valoraciones en las respuestas muy diversas con una tendencia a manifestar un valor medio (3), que corresponde a un porcentaje de 43'4 %, lo que indica una percepción de trabajar esta capacidad suficientemente, aunque los porcentajes correspondientes a los valores 2 (insuficiente) y 4 (elevado) representan un 26'3 % y un 27'6 %, que se ha considerado representativo también. Es de notar, asimismo, la ausencia total del valor 1 (importancia nula de la competencia comunicativa).

Datos ítem 2 bloque 1. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?

Tabla 2 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	10	6,6	6,6	6,6
	2,00	72	47,4	47,4	53,9
	3,00	50	32,9	32,9	86,8
	4,00	14	9,2	9,2	96,1
	5,00	6	3,9	3,9	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Los profesores, en esta ocasión, hacen una valoración más negativa. En efecto, porcentualmente hablando, la variable 2 (poco/insuficiente) obtiene un 47'4 %, aunque es destacable también el valor 3 (suficiente), que asciende al 32'9 %. Con fundamento en tales datos porcentuales, se puede afirmar que los docentes de la Facultad consideran escaso el dominio en esta habilidad concreta.

Datos ítem 3 bloque 1. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?

Tabla 3 del bloque 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	4	2,6	2,6	2,6
	4,00	31	19,7	19,7	22,4
	5,00	117	76,3	76,3	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Muy mayoritario es el porcentaje de profesores que creen necesario abordar el trabajo de esta competencia en los estudios de Magisterio. La variable 5 llega a alcanzar el 76'6 %. Esta práctica unanimidad muestra cómo los profesores en su labor diaria constatan el necesario esfuerzo que hay que dedicar a la actividad comunicativa para mejorar las competencias en el alumno de Magisterio, como emisor de mensajes, para el posterior desarrollo de su labor profesional. Conviene subrayar, la ausencia de los valores 1 y 2, correspondientes, respectivamente, a una importancia nula o insuficiente de la necesidad de trabajar esta competencia en sus clases.

4. COMPETENCIA COMO BUEN RECEPTOR DE MENSAJES

En el desarrollo de la comunicación, es bien sabido que uno de los elementos esenciales es el receptor. El docente debe ser buen receptor de mensajes en su actividad profesional. Se cuestiona en este apartado en qué medida los docentes de la Facultad de Educación consideran desarrollada en sus alumnos esta habilidad y si ésta es importante en la consideración del profesorado universitario. También se analiza si existe un aprendizaje de esta habilidad en las asignaturas que imparten y la importancia que otorgan a tal faceta del acto comunicativo.

Datos ítem 1 bloque 2. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser buen receptor?

Tabla 1 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	26	17,1	17,1	17,1
	3,00	76	50,0	50,0	67,1
	4,00	42	27,6	27,6	94,7
	5,00	8	5,3	5,3	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Los profesores, ante la cuestión planteada en este ítem, consideran suficientemente trabajada esta competencia: valor 3, con un 50 %. A una distancia porcentual de aproximadamente la mitad (27'6 %), se encuentra la siguiente variable más valorada (4), con un 27'6 %, lo que apunta la ligera tendencia hacia el desarrollo de esta competencia comunicativa. Vuelve a aparecer sin elegir el valor nulo, correspondiente al 1.

Datos ítem 2 bloque 2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?

Tabla 2 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	3,9	3,9	3,9
	2,00	48	31,6	31,6	35,5
	3,00	64	42,1	42,1	77,6
	4,00	24	15,8	15,8	93,4
	5,00	10	6,6	6,6	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Los profesores atribuyen un porcentaje del 42'1 % a la variable 3 (suficiente), pero al valor 2 otorgan un porcentaje del 31'6 %; por tanto, se refleja una capacidad insuficiente a este respecto. Esa fluctuación entre el valor 3 y el valor 2 nos parece indicar la puntuación media pero con tendencia hacia la insuficiencia que otorgan estos profesores al alumnado sobre su capacidad como receptores. Esto puede cuestionar la preparación a este respecto del alumno, no sólo en clase sino en su labor profesional posterior, donde será necesario una importante capacidad para la escucha activa.

Datos ítem 3 bloque 2. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?

Tabla 3 del bloque 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	4	2,6	2,6	2,6
	3,00	4	2,6	2,6	5,3
	4,00	39	25,6	25,6	30,3
	5,00	105	69,1	69,1	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

De nuevo se obtiene un alto porcentaje de profesores que concede bastante importancia al aprendizaje de la competencia comunicativa de los alumnos, en este caso como receptores. En efecto, pueden verse porcentajes del 69'1 % para el valor máximo 5, lo que confirma las hipótesis de la relevancia de estas habilidades para la práctica de la docencia, según consideraciones de los propios profesores. Complementariamente, no existe frecuencia para el valor 1, que implica nula importancia.

5. COMPETENCIA PARA DESPLEGAR HABILIDADES COMUNICATIVAS EN CLASE

El futuro docente tendrá que hacer un despliegue de todo tipo de habilidades comunicativas para conseguir una cierta empatía con el colectivo de alumnos, a fin de facilitar la labor educativa. Este bloque trata de analizar esta competencia, desde la perspectiva de la experiencia y conocimiento que al respecto tienen los docentes universitarios.

Datos ítem 1 bloque 3. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para preparar a los futuros profesores?

Tabla 1 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	1,3	1,3	1,3
	2,00	36	23,7	23,7	25,0
	3,00	68	44,7	44,7	69,7
	4,00	34	22,4	22,4	92,1
	5,00	12	7,9	7,9	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

El profesorado considera que trabaja suficientemente esta competencia: variable 3 y porcentaje del 44'7 %. 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 importantes, con valores de 23'7 % y 22'4 %, por lo que los resultados están muy polarizados, aunque predomina el valor medio, como se ha indicado.

Datos ítem 2 bloque 3. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?

Tabla 10 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	8	5,3	5,3	5,3
	2,00	58	38,2	38,2	43,4
	3,00	74	48,7	48,7	92,1
	4,00	4	2,6	2,6	94,7
	5,00	8	5,3	5,3	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

En este ítem, se puede observar que, como en el anterior, la variable media 3 es mayoritaria, pero a diferencia del caso arriba expuesto, la variable 2 tiene un porcentaje aproximado a la variable 3 y mucho mayor que el valor 4, como ocurriera en el caso anterior. Exactamente los porcentajes son para el primer caso, variable 3, de 48'7 % y para el segundo caso 38'2 %. Esto se interpreta como que si bien hay más respuestas que representan un nivel suficiente los profesores de la Facultad también consideran el dominio de esta habilidad por sus alumnos como poco o insuficientemente desarrollada.

Datos ítem 2 bloque 3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?

Tabla 11 del bloque 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	1,3	1,3	1,3
	3,00	12	7,9	7,9	9,2
	4,00	26	17,1	17,1	26,3
	5,00	112	73,7	73,7	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

En el presente ítem los profesores muestran una opinión muy clara respecto a sus preferencias. El 73'7 % creen muy necesario el desarrollo de la competencia en la que se desarrollen habilidades para la práctica comunicativa en clase. Esto es lo que se destaca al observar el valor 5, seguido de muy lejos por el valor 4 con un 17'1 %. Por el

otro extremo también es destacable la ausencia total del valor 1, que representaría la nula importancia otorgada a esta competencia.

6. COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA REUNIONES CON PADRES O COLEGAS

Si importante es la competencia comunicativa en el desarrollo de la actividad docente, tal como determinan los resultados del cuestionario, también lo es para actuar con éxito en las reuniones con padres o colegas. Este bloque trata estas situaciones que se presentarán a lo largo de su labor profesional a los futuros docentes.

Datos ítem 1 bloque 4. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para participar en reuniones?

Tabla 1 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	10	6,6	6,6	6,6
	2,00	38	25,0	25,0	31,6
	3,00	66	43,4	43,4	75,0
	4,00	34	22,4	22,4	97,4
	5,00	4	2,6	2,6	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Hay una tendencia hacia la media, nivel suficiente, al valorar si los profesores tienen en cuenta en su labor docente el desarrollo de la habilidad comunicativa. En la respuesta, además de destacar la variable 3, con 43'4 %, las contestaciones se reparten bastante entre variables próximas a ésta: variable 2, con 25 %, y variable 4, con 22'4 %. Si bien, pese a la gran dispersión o por analogía, varianza, se detecta una ligera ventaja o tendencia hacia valores inferiores: 1 y 2 (porcentaje total de ambos 31'6 %), en perjuicio de los superiores: 4 y 5 (valores acumulados 25 %), aunque la diferencia no resulta significativa.

Datos ítem 2 bloque 4. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?

Tabla 2 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	16	10,5	10,5	10,5
	2,00	76	50,0	50,0	60,5
	3,00	52	34,2	34,2	94,7
	4,00	4	2,6	2,6	97,4
	5,00	4	2,6	2,6	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Los docentes de la Facultad se expresan sin ambages en cuanto a la adquisición de esta competencia: el 50 % la consideran insuficientemente adquirida. Este tipo de habilidad es escasa entre los alumnos de Magisterio, pero también cabría destacar que un porcentaje del 34'2 % sí considera suficiente el conocimiento de esta habilidad concreta, por lo que puede deducirse una tendencia baja, sobre todo si se considera el relativo valor alto que adquiere el valor 1: 10'5 %, contabilizando entre éste y el valor 2 el 60'5 % de las respuestas, frente al 5'2 % de las respuestas de los valores superiores (4 y 5).

Datos ítem 3 bloque 4. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?

Tabla 3 del bloque 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	10	6,6	6,6	6,6
	4,00	50	32,9	32,9	39,5
	5,00	92	60,5	60,5	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Nuevamente los profesores subrayan la necesidad de desarrollar esta habilidad. Sin embargo, habría que matizar que, frente a bloques anteriores, en los que también se

indicaba en el ítem 3 la importancia de trabajar determinadas competencias comunicativas, este ítem 3 del bloque 4 no alcanza porcentajes tan altos en la variable 5, en este caso 60'5 %. Aún así, sigue siendo destacable la proporción, como es también importante la variable 4, con un 32'9 %, que indica de nuevo la necesidad de tal habilidad. Las reuniones con padres o colegas también preocupan al docente de la Facultad, a tenor de los porcentajes manifestados en sus variables máximas (4 y 5), con un porcentaje conjunto de 93'4 %. Destacar la ausencia del valor medio 3 y del valor 1, que representa la importancia nula.

7. COMPETENCIA COMO TUTOR

La labor tutorial es otra tarea fundamental en la acción de los docentes. Para facilitar el entendimiento entre docente-alumno se considera importante dominar esta parcela del acto comunicativo. En los ítems siguientes se analiza esta cuestión trascendental.

Datos ítem 1 bloque 5. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen tutor?

Tabla 1 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	22	14,5	14,5	14,5
	2,00	44	28,9	28,9	43,4
	3,00	50	32,9	32,9	76,3
	4,00	28	18,4	18,4	94,7
	5,00	8	5,3	5,3	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

En este caso, los profesores han optado por considerar suficiente (variable 3) la aportación que ellos hacen para desarrollar en los alumnos estas habilidades. 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 %, muy cerca del porcentaje mayoritario. Todo esto nos lleva a pensar que, si bien el valor medio es el más importante, la tendencia es a la baja por el alto porcentaje de la variable 2, principalmente, y también el valor 1, con porcentajes del 28'9 % y 14 %

respectivamente, frente a los valores 4 y 5, mucho menores (18'4 % y 5'3 %, respectivamente).

Datos ítem 2 bloque 5. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?

Tabla 2 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	22	14,5	14,5	14,5
	2,00	64	42,1	42,1	56,6
	3,00	50	32,9	32,9	89,5
	4,00	16	10,5	10,5	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

La mayoría de profesores que no creen que los alumnos de Magisterio dominen las habilidades comunicativas para ser buenos tutores, ya que el porcentaje mayoritario es la variable 2, correspondiente al dominio insuficiente, con un porcentaje de 42'1 %. Destacar también el importante porcentaje (14'5 %) que consideran este dominio nulo, variable 1, que nos debería hacer recapacitar sobre la situación del alumnado de Magisterio a este respecto, en opinión del profesorado. Aunque también es destacable el porcentaje que asigna un dominio medio de esta habilidad (32'9 %). Por último, no aparecen frecuencias correspondientes al valor 5.

Datos ítem 3 bloque 5. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?

Tabla 3 del bloque 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	4	2,6	2,6	2,6
	3,00	2	1,3	1,3	3,9
	4,00	26	17,1	17,1	21,1
	5,00	120	78,9	78,9	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Los docentes de Magisterio señalan con una abrumadora mayoría la variable 5, correspondiente a la máxima valoración, con porcentaje del 78'9 %. De acuerdo con estos resultados, es necesario plantearse la oportunidad de implementar las competencias comunicativas para el buen desarrollo de la labor tutorial. Destacar, por último, la ausencia del valor 1, que representaría la nula importancia dada a esta competencia

8. PRUEBA SOBRE INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA DE VALORES EN LA RESPUESTA EN ÍTEMS

En la tabla 6.3 se observan los rangos de puntuación del profesorado en las variables estudiadas, con un índice de fiabilidad del 95 % y una altísima significatividad bilateral. Se han analizado un total de 152 cuestionarios de profesores. Se recoge la puntuación mínima y la máxima de cada ítem y se observa así el grado de concentración y homogeneidad de la respuesta y la media aritmética de cada puntuación.

Estos intervalos de puntuación tienen dos interpretaciones. De un lado, su puntuación directa en el cuestionario considerándola como media aritmética y puntuación directa del intervalo. A partir de ahí, también se trata de verificar la importancia que proporcionan a la competencia comunicativa. De otro, el grado de concentración de la respuesta. Si están concentrados indica una imagen de homogeneidad en la respuesta y si es al contrario, pues no sería tan importante su consideración, y habría que contrastarla y matizarla de otras maneras.

Teniendo en cuenta estos dos tipos de análisis cabrían las siguientes consideraciones:

1. Los profesores otorgan mucha importancia (con una puntuación en todos los casos superior a 4'3) a las variables v2, v5, v8, v11, v14 y v17.

Ello denota que tiene mucha importancia para ellos el trabajo de la competencia comunicativa y que debería trabajarse sistemáticamente en su materia y a lo largo de la carrera. Este dato también cobra más peso

específico en la medida en que coinciden la valoración global de la necesidad y el grado de importancia de trabajar esta competencia con el grado de valor asignado en todos los ámbitos estudiados de la competencia comunicativa (buen emisor, receptor, habilidades comunicativas en clase, en reuniones y como tutor).

2. Otorgan una importancia media (con una puntuación media entre 2'7 y 3'2) a las variables v3, v6, v9, v12 y v15.

También de manera consistente señalan que trabajan de una manera suficiente estas habilidades en clase. Aunque, comparándola con la anterior, cabría obviamente –desde su perspectiva- la mejora en este aspecto.

3. Y consideran de manera deficiente (con una puntuación en todos los casos inferior a 2'7) las habilidades comunicativas incluidas en las variables v4, v10, v13 y v16.

En cuanto a la valoración del grado de logro en los estudiantes en esta competencia, es insuficiente. Habría que trabajarlo más.

4. No obstante, la habilidad incluida en la v7 está muy próxima al valor medio de respuesta esperado, ya que se obtiene una puntuación media de 2'89.

Es decir, sólo en la variable de logro v7, referida a las habilidades propias de la competencia comunicativa como buen receptor, es donde se han situado más próximos al valor suficiente, pero sin llegar a él. Obviamente, están más entrenados para oír y comprender que para comunicar y exponer.

Tabla 6.3. Prueba de intervalo de confianza para la diferencia

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
v2	126,588	152	,000	4,89474	4,8183	4,9711
v3	47,076	152	,000	3,06579	2,9371	3,1945
v4	35,288	152	,000	2,56579	2,4221	2,7095
v5	114,855	152	,000	4,76316	4,6812	4,8451
v6	50,365	152	,000	3,21053	3,0846	3,3365
v7	37,840	152	,000	2,89474	2,7436	3,0459
v8	83,059	152	,000	4,63158	4,5214	4,7418
v9	42,449	152	,000	3,11842	2,9733	3,2636
v10	38,768	152	,000	2,64474	2,5099	2,7795
v11	81,353	152	,000	4,64474	4,5319	4,7575
v12	39,020	152	,000	2,89474	2,7482	3,0413
v13	35,995	152	,000	2,36842	2,2384	2,4984
v14	68,501	152	,000	4,47368	4,3446	4,6027
v15	30,670	152	,000	2,71053	2,5359	2,8851
v16	34,233	152	,000	2,39474	2,2565	2,5330
v17	93,649	152	,000	4,72368	4,6240	4,8233

9. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

El análisis factorial permite observar la consistencia y fiabilidad del cuestionario y apreciar cómo se agrupan las variables por componentes. En este sentido, se aprecia que el cuestionario es coherente y sus variables están bien diseñadas y agrupadas. Tiene buena consistencia. Lo que se ve reforzado en la medida en que las variables se agrupan de modo similar a lo señalado en la prueba anterior.

En la matriz de este factorial, aunque se observa que, a pesar de existir 15 componentes, sólo con cinco de ellos se explican el 65 % de la muestra. El primero de ellos supera el 25 % y entre los tres primeros el 48 %. Ello denota su consistencia, que se describe más detenidamente, componente a componente:

Los componentes se agrupan con la siguiente lógica:

1. *Componente 1*, compuesto principalmente por las variables v5, v11 y v17, que son las que corresponden con los ítems que preguntan “en qué medida se debería trabajar esta competencia en la carrera”. Aunque se echa en falta la variable v8, también formulada en este sentido. Los resultados muestran que los alumnos son más competentes como receptores, por lo que coherentemente no lo agrupa con la necesidad de trabajarse en clase esa competencia, y sí la incluye en el *Componente 4* (junto con la variable v6). En cuanto al porcentaje de explicación del cuestionario, este componente tiene un peso de un cuarto de la prueba, lo que insiste en la convicción de que se debería trabajar la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (salvo como receptor) de forma sistemática en el período de formación inicial de los maestros.

2. *Componente 2*, formado por los ítems v4 y v10, señala la consistencia entre el grado de competencia como emisor alcanzado y el necesario para ser profesor. Es decir, el profesorado estima que el futuro profesor debe ser buen emisor.

3. *Componente 3*, este grupo de ítems pregunta y agrupa las variables referidas a si se trabaja en clase la competencia comunicativa para ser profesor, para dirigir actividades de grupo con padres y colegas, y para ser tutor. Evidentemente, el profesorado entiende que este grupo es consistente y así lo muestran sus respuestas.

4. *Componente 4*, formada por las variables v6 y v8. Ambas son muy significativas y de signo contrario, lo que muestra que no hay que trabajar específicamente la competencia comunicativa como receptor en clase, puesto que consideran que tienen suficiente habilidad en este ámbito.

5. *Componente 5*, agrupa los valores entre preguntar el grado de competencia comunicativa como emisor que se trabaja en las materias de la carrera y el grado de logro en la competencia comunicativa necesaria para ejercer como tutor.

Tabla 6.4. Varianza total explicada (a)

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,768	25,122	25,122	3,768	25,122	25,122	2,332	15,546	15,546
2	1,922	12,815	37,937	1,922	12,815	37,937	2,092	13,947	29,493
3	1,590	10,603	48,540	1,590	10,603	48,540	1,921	12,805	42,298
4	1,264	8,429	56,969	1,264	8,429	56,969	1,812	12,079	54,378
5	1,229	8,191	65,160	1,229	8,191	65,160	1,617	10,782	65,160
6	,885	5,897	71,057						
7	,808	5,390	76,447						
8	,772	5,148	81,595						
9	,725	4,836	86,431						
10	,576	3,839	90,270						
11	,473	3,156	93,426						
12	,311	2,075	95,501						
13	,288	1,920	97,421						
14	,231	1,539	98,960						
15	,156	1,040	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a Sólo aquellos casos para los que $v_2 = 5$, serán utilizados en la fase de análisis.

Cuadro 6.5. Matriz de componentes rotados(a,b)

	Componente				
	1	2	3	4	5
v5	,757	-,009	,211	-,078	-,231
v11	,672	-,167	-,368	-,172	-,027
v17	,633	-,008	-,169	,154	,262
v13	-,577	,329	,048	,154	,308
v4	-,029	,879	,113	-,218	,079
v10	-,056	,773	,006	,243	,038
v7	-,318	,585	-,134	,296	-,139
v9	,161	,187	,676	,381	-,043
v12	-,342	-,210	,657	-,106	,116
v15	,058	-,087	,594	-,156	,534
v14	,380	-,238	-,514	-,461	,060
v6	,135	-1,39E-005	,089	,755	,148
v8	,377	-,158	-,008	-,726	-,065
v16	-,072	-,045	-,033	,112	,852
v3	-,111	,271	,405	,179	,563

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

b Sólo aquellos casos para los que $v_2 = 5$, serán utilizados en la fase de análisis.

CAPÍTULO 7
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE
AGRUPAMIENTO Y RELACIÓN ENTRE
VARIABLES

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE AGRUPAMIENTO Y RELACIÓN ENTRE VARIABLES

INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene los resultados obtenidos de los análisis del agrupamiento y relación de las variables. Concretamente, se explicitan los resultados de los análisis de contingencias, con los que se pretenden comparar los datos obtenidos sobre el alumnado de 1º y de 3º para ver las diferencias que se registran respecto al curso y también a la especialidad. Además puede identificarse este análisis siempre con un alto índice de correlación en la prueba de ji-cuadrado, que oscila entre 0'001 y 0'000. Contiene, además, este capítulo, un análisis de relación de variables sobre el cuestionario realizado a los profesores.

1. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS RELATIVAS AL CURSO DE LOS ESTUDIANTES

1.1. Primer grupo de variables

En un primer grupo de variables de contingencias por cursos, se han reunido todos los ítems que obtienen una puntuación con una tendencia mayoritaria del siguiente modo:

En el caso del 1º curso, los estudiantes optan mayoritariamente por la variable 2, que representa en el cuestionario un nivel de dominio insuficiente de estas competencias comunicativas. Sin embargo, en el caso de 3º curso, la mayoría de los alumnos en estos ítems se muestran favorables a elegir el valor 3, que supone un valor medio en la

habilidad correspondiente. De estos resultados puede inferirse que los estudios de Magisterio han logrado -siempre desde la percepción de los propios estudiantes- una mejora sustancial en todos los ítems. Este progreso se observa en los siguientes ítems:

- v1 (“me expreso oralmente con propiedad y corrección”)
- v12 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen emisor son”)
- v17 (“prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla”), v20 (“conservo la calma aunque el que me habla esté excitado”)
- v21 (“hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien”)
- v23 (“articular clara y correctamente y a velocidad moderada”)
- v24 (“organizar adecuadamente mis exposiciones”)
- v25 (“emplear un nivel de vocabulario adecuado”)
- v26 (“aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias”)
- v27 (“usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos”)
- v28 (“captar y mantener la atención de los alumnos”)
- v30 (“hacer uso de distintas modalidades de preguntas”)
- v31 (“lograr la participación de los alumnos”)
- v33 (“aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos”)
- v37 (“utilizar productivamente la crítica y la alabanza”)
- v38 (“sentirme seguro para conducir el grupo-clase”)
- v39 (“utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación”)
- v40 (“utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase”)
- v41 (“permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado”)

- v42 (“en general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es”)
- v44 (“autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones”)
- v46 (“centrarme en la materia objeto de debate”)
- v48 (“intervenir con naturalidad y sin inhibiciones”)
- v49 (“expresarme con concisión, claridad y precisión”)
- v50 (“esforzarme para que mis intervenciones se perciban como una contribución a los logros del grupo”)
- v51 (“mantener en mis intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo”)
- v52 (“acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema”)
- v53 (“respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con mis propias posiciones”)
- v54 (“en general, considero mi dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reuniones es”)
- v55 (“planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría”)
- v56 (“aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda”)
- v58 (“crear un ambiente propicio a la relación interpersonal”)
- v59 (“interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista”)
- v60 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es”)

1.2. Segundo grupo de variables

En el grupo de variables, que se enumera a continuación, todos los estudiantes (tanto de 1º como de 3º) se decantan en mayor medida por un valor intermedio de

dominio de estas competencias. Si bien, porcentualmente, hay diferencias entre ambos grupos siempre a favor de los estudiantes de 3^{er} curso. Es un bloque de competencias en las que se ha progresado, pero muy levemente.

- v2 (“me expreso por escrito con propiedad y corrección”)
- v3 (“pienso lo que voy a decir antes de expresarlo”)
- v10 (“utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás”)
- v11 (“permito que quien me escucha me manifieste hasta que punto me entiende”)
- v15 (“me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones”)
- v16 (“me cercioro de que he comprendido antes de intervenir”)
- v18 (“descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice”)
- v19 (“presto atención al contexto para entender el significado de las palabras”)
- v22 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor es”)
- v29 (“crear en el aula un clima de relación positivo”)
- v32 (“utilizar productivamente el sentido del humor”)
- v43 (“prestar atención a lo que dicen los demás”)
- v45 (“preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones”)
- v47 (“respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención”)

1.3. Tercer grupo de variables

En los ítems de este grupo, se puede hablar de unas características comunes que obedecen a que tanto los alumnos de 1^o como los de 3^o optan, en la mayor parte de los ítems del cuestionario, por un valor insuficiente, en cuanto a las cuestiones planteadas. Sin embargo, a pesar de ello, se advierte una tendencia hacia el valor 3, que se mantiene en un plano menor pero importante. Los ítems de este grupo son:

- v4 (“persuado a los demás con mis argumentos”)
- v5 (“me siento seguro cuando tengo que iniciar una comunicación”)

- v8 (“evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor”)
- v35 (“afrontar las situaciones comprometidas de clase”)
- v36 (“lograr que los alumnos se centren en la tarea”)
- v57 (“evaluar y registrar los resultados de la entrevista”)

1.4. Cuarto grupo de variables

Más que de un grupo habría que hablar, en este caso, de un ítem solamente: v6 (“me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación”), en el se constata que los alumnos de 1º tienen una valoración más alta que sus compañeros de 3º respecto a sus capacidades en la mencionada cuestión, valorándose como poseedores de una capacidad intermedia. En este caso, los alumnos de 3º tienen una percepción de su capacidad de dominio insuficiente.

Asimismo, se evidencia un retroceso en la percepción de dominio, en cuanto a seguridad a la hora de hablar o mantener una conversación. Esto podría deberse a un aumento de su conciencia sobre lo que supone ser competente en esta habilidad conversacional.

1.5. Quinto grupo de variables

En los ítems aquí referidos: v13 (“respeto las opiniones o ideas de quien me habla”) y v14 (“me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión”) se determina que los alumnos tienen una percepción elevada sobre las competencias comunicativas planteadas. Por cursos, esta valoración es la siguiente en el caso de 1º, el valor 3 de dominio suficiente es mayoritario. Los alumnos de 3º, por su parte, valoran más alta su habilidad en estos ítems que tratan de su capacidad como receptores de mensajes, llegando a ser mayoritario el valor 4, perteneciente a un dominio elevado.

2. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS SOBRE LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES

En los ítems

- v6 (“me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación”)
- v8 (“evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor”)
- v57 (“evaluar y registrar los resultados de una entrevista como tutor”)

Especificados en el anexo 2, se encuentran valores prácticamente idénticos. Salvo en E. Infantil, en la que la variable 2 tiene más incidencia, en todas las demás especialidades (E. Especial, E. Física, E. Primaria, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje) hay una mayoría de alumnos que manifiestan una preferencia por el valor 3.

En el ítem v2 (“me expreso por escrito con propiedad y corrección”), única pregunta del segundo grupo que pertenece al bloque sobre las características del buen emisor, hay variedad de respuestas:

a) Los alumnos de las especialidades de E. Especial, E. Infantil, L. Extranjera y Audición y Lenguaje manifiestan mayoritariamente una preferencia por el valor 2, que corresponde a la percepción de dominio insuficiente.

b) Las especialidades de E. Física, E. Primaria, E. Musical, expresan una preferencia por la variable 3 de dominio suficiente.

En el ítem v5 (“me siento seguro cuando tengo que iniciar una comunicación”) se obtiene una variedad de respuestas. Los alumnos de la especialidad de E. Especial manifiestan un dominio entre nulo e insuficiente en su mayor parte. Los alumnos de E. Infantil, E. Primaria, E. Musical y Audición y Lenguaje se decantan más por el dominio insuficiente. Por último, en E. Física y L. Extranjera manifiestan una preferencia por la variable que indica dominio suficiente.

En el ítem v7 (“contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente”), perteneciente al bloque que caracteriza al buen emisor, se encuentra, en el estudio por especialidades, lo siguiente:

a) En las especialidades de E. Especial, E. Física, E. Primaria y L. Extranjera, hay una mayoría de alumnos que optan por el valor 3, correspondiente a dominio suficiente.

b) Las especialidades de E. Infantil, E. Musical y Audición y Lenguaje optan por la variable 2, que pertenece al dominio insuficiente.

En el ítem v11 (“permiso que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende”) los estudiantes tienen otra percepción sobre la capacidad que se les plantea:

a) En las especialidades de E. Especial, E. Física y E. Musical, manifiestan que su capacidad es insuficiente.

b) En las especialidades de E. Infantil, E. Primaria, L. Extranjera y Audición y Lenguaje señalan el valor 3, lo que representa un dominio suficiente de esta capacidad.

En el ítem v12, sobre aspectos generales acerca de la habilidad de buen emisor, se puede decir lo siguiente:

a) Los alumnos de E. Especial, E. Infantil, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje hacen una valoración, en la mayoría de las ocasiones, de dominio insuficiente.

b) En las especialidades de E. Física y E. Primaria los alumnos consideran tener, generalmente, un dominio suficiente de esta competencia.

En el ítem v13 (“respeto las opiniones o ideas de quien me habla”), se obtienen los siguientes resultados:

a) En las especialidades de L. Extranjera y E. Musical los alumnos expresan mayoritariamente un dominio insuficiente.

b) Por otro lado, las especialidades de E. Especial, E. Primaria y Audición y Lenguaje se decantan más por la valoración 3. Las especialidades de E. Infantil y E. Física, en esta ocasión, prefieren marcar más la casilla 4, que corresponde a una percepción de dominio elevado de la capacidad comunicativa.

El conjunto de ítems:

- v10 (“utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás”)
- v14 (“me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión”)
- v15 (“me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones”)
- v16 (“me cercioro de que he comprendido antes de intervenir”)
- v19 (“presto atención al contexto para entender el significado de las palabras”)
- v43 (“prestar atención a lo que dicen los demás”)

Presentan como característica que los alumnos de todas las especialidades que se estudian en la Facultad de Ciencias de la Educación señalan mayoritariamente el valor 3, que indica un dominio suficiente de las competencias en cuestión, esto es, un valor medio.

En el caso de los ítems:

- v1 (“me expreso oralmente con propiedad y corrección”)
- v4 (“persuado a los demás con mis argumentos”)
- v44 (“autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones”)
- v56 (“aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda”)

Los alumnos de todas las especialidades señalan mayoritariamente el mismo valor en sus respuestas, en este caso el valor 2, que corresponde a una percepción insuficiente de dominio.

Respecto al grupo de ítems: v20 (“conservo la calma aunque el que me hable está excitado”), v21 (“hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien”),

v22 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades de buen receptor son”), Puede decirse lo siguiente: en E. Especial, E. Infantil, E. Física, E. Primaria y L. Extranjera dominan las respuestas que marcan el valor 3 de capacidad suficiente. Las especialidades de Audición y Lenguaje y E. Musical optan, a su vez, por considerar su capacidad como insuficiente.

Del conjunto de ítems agrupados:

- v23 (“articular clara y correctamente y a la velocidad moderada”)
- v42 (“en general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente son”)
- v49 (“expresarme con concisión, claridad y precisión”)
- v59 (“interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista”)

Puede decirse que los alumnos de las especialidades de E. Especial, E. Primaria, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje marcan en mayor medida el valor 2, que se caracteriza por describir la percepción de dominio insuficiente. Por otro lado, en las especialidades de E. Infantil y E. Física se destaca, entre todas los valores, el 3, que muestra una percepción de dominio suficiente.

En esta ocasión se han agrupado los ítems: v24 (“organizar adecuadamente mis exposiciones”), v27 (“usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos”), por sus coincidencias en las respuestas más señaladas por los estudiantes de Magisterio encuestados, puede decirse que en las especialidades de E. Especial, E. Física, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje hay una mayoría de alumnos que señala la variable 2, que corresponde a un dominio insuficiente. En el resto de especialidades (E. Infantil y E. Primaria), el dominio suficiente correspondiente al valor 3 es el mayoritario.

El ítem v26 (“aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias”) presenta, al estudiar las contingencias por especialidades, la siguiente preferencia por parte de los estudiantes: el valor 3 es elegido en las

especialidades de E. Especial, E. Primaria, L. Extranjera y Audición y Lenguaje. El valor 2 figura mayoritariamente en las especialidades de E. Infantil, E. Física y E. Musical.

En el ítem v28 (“captar y mantener la atención de los alumnos”), puede observarse lo siguiente: en la especialidad de E. Especial, E. Física, E. Primaria, E. Musical y Audición y Lenguaje, la mayoría de estudiantes prefieren el valor 3, que corresponde al dominio suficiente de la habilidad. Sin embargo, en las especialidades de E. Infantil y L. Extranjera, las preferencias se decantan por el valor 2, que pertenece al dominio insuficiente de la capacidad comunicativa.

Por la similitud de las respuestas encontradas, se han agrupado los ítems v3 (“pienso lo que voy a decir antes de expresarlo”), v33 (“aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos”), v46 (“centrarme en la materia objeto de debate”), cuyos resultados son los siguientes: en las especialidades de E. Especial y de Audición y Lenguaje destaca el valor 2 en una proporción mayoritaria, frente a las demás. Por el contrario, en las especialidades de E. Infantil, E. Física, E. Primaria, L. Extranjera y E. Musical, la valoración que han preferido los estudiantes, en mayor grado, ha sido la de valor 3, que representa un dominio de la habilidad medio.

El caso del ítem v32 (“utilizar productivamente el sentido del humor”) los alumnos de L. Extranjera y E. Musical valoran en mayor medida el 2, admitiendo un dominio insuficiente de la habilidad. En E. Especial, E. Infantil, E. Física, E. Primaria y Audición y Lenguaje predomina el valor 3 de dominio medio o suficiente.

Respecto al ítem 34 (“conocer los contenidos que voy a impartir”), las especialidades de E. Especial y E. Primaria tienen mayoría de respuestas en el valor 2. Si bien hay que decir que, en la especialidad de E. Primaria, los alumnos señalan igualmente el valor 2 y 3, mientras que en las especialidades de E. Infantil, E. Física, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje prefieren en su mayoría el valor 3.

Los ítems v30 (“hacer uso de distintas modalidades de preguntas”) y v35 (“enfrentar las situaciones comprometidas en clase”), por su parte, recogen el sentir

mayoritario de los estudiantes de Magisterio de la siguiente forma: E. Especial, E. Primaria, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje son especialidades en las que los alumnos deciden por mayoría marcar la variable 2 (dominio insuficiente). En las especialidades de E. Infantil y E. Física los alumnos prefieren en su mayor parte marcar la variable 3 de dominio suficiente.

La agrupación de los ítems v17 (“prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla”), v25 (“emplear un nivel de vocabulario adecuado”), v36 (“lograr que los alumnos se centren en la tarea”) y v53 (“respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con nuestras propias posiciones”) tiene su explicación, como en los casos anteriores, en la igualdad que presenta en el estudio de las contingencias por especialidades. La opción mayoritaria elegida en estos casos por los estudiantes encuestados es de valor 2 para las siguientes especialidades: E. Especial, E. Física, E. Primaria, E. Musical y Audición y Lenguaje. En el caso de E. Especial se presenta un empate entre la opción 2 y la 3. En E. Infantil es mayoritaria la variable 3. En E. Primaria hay un empate en la elección por parte de los alumnos entre el valor 2 y 3. Los alumnos de L. Extranjera prefieren decantarse por el valor 3.

En el ítem v37 (“utilizar productivamente la crítica y la alabanza”), se aprecian las siguientes respuestas mayoritarias: en E. Especial, E. Física, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje hay una respuesta mayoritaria en los alumnos entorno al valor 2, que está considerada de dominio insuficiente. Por su parte, E. Infantil y E. Primaria tienen unas respuestas mayoritarias en torno al dominio suficiente, que se aprecia al observar el valor 2.

En el ítem v38 (“sentirme seguro para conducir el grupo clase”), las respuestas que obtienen mayoría por especialidades ofrecen más variedad que en otros casos que se han visto antes. Los resultados son los siguientes: en la especialidad de E. Especial, los estudiantes se decantan de forma mayoritaria por el valor 1, que denota un dominio nulo de la capacidad, aunque muy cerca de los valores 2 y 3. En el caso de E. Infantil, E. Primaria y Audición y Lenguaje se observa, por su parte, un mayoritario sentir por el valor 2, que corresponde a dominio insuficiente. Y en E. Física, L. Extranjera y E. Musical la valoración se sitúa en torno al 3 (dominio suficiente).

En los ítems v39 (“utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación”) y v40 (“utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase”), los resultados obtenidos son los siguientes: en las especialidades de E. Especial, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje, los estudiantes muestran su preferencia por el valor 2. Por el contrario, en las especialidades de E. Infantil, E. Física y E. Primaria, los alumnos prefieren decantarse por el valor 3.

En cuanto al ítem 41 (“permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado”) se constatan los siguientes resultados: las especialidades de E. Física, L. Extranjera y Audición y Lenguaje muestran un interés mayoritario por el valor 2, que implica un conocimiento de esta habilidad insuficiente. Sin embargo, las especialidades de E. Especial, E. Infantil, E. Primaria y E. Musical muestran su preferencia en mayor medida por el valor 3, que implica, a su vez, una percepción de conocimiento medio de la habilidad.

En el grupo de ítems v9 (“evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro”), v31 (“lograr la participación de los alumnos”) y v45 (“preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones”) se muestran preferencias comunes en las respuestas de los alumnos: E. Física, E. Primaria y Audición y Lenguaje tienen en el valor 2, perteneciente al dominio insuficiente, su máxima expresión entre el alumnado. A su vez, los estudiantes de E. Especial, E. Infantil, E. Primaria, L. Extranjera y E. Musical optan por el valor 3 en su mayoría.

En el ítem v47 (“respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención”), se encuentra una variante en las contestaciones mayoritarias de los alumnos, ya que hay una especialidad que opta, en esta ocasión, por el valor 4. No obstante los estudiantes de E. Primaria, E. Musical y Audición y Lenguaje eligen, en su mayoría, el valor 2. A su vez, los estudiantes de E. Infantil, E. Física y L. Extranjera prefieren en mayor medida el valor 3. Pero los alumnos de E. Especial se decantan, en esta ocasión, por el valor 4, que indica una percepción de sus habilidades de dominio elevado.

En cuanto al ítem 48 (“intervenir con naturalidad y sin inhibiciones”), se observa que los alumnos han elegido en su mayoría los siguientes valores: en E. Especial, E. Infantil, E. Física, E. Musical y Audición y Lenguaje, las preferencias mayoritarias están entorno al valor 2. De otra parte, las especialidades de E. Primaria y L. Extranjera prefieren en mayor medida el valor 3.

En este bloque que contiene las tablas o ítems v29 (“crear en el aula un clima de relación positivo”), v50 (“esforzarme para que mis intervenciones sean percibidas por los demás como una contribución importante al logro de los objetivos del grupo”) y v52 (“acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema”) pueden verse los mismos resultados en las respuestas de los estudiantes: en las especialidades de E. Especial, L. Extranjera, E. Musical y Audición y Lenguaje, los estudiantes se decantan en mayor medida por el dominio insuficiente, que representa el valor 2. E. Infantil, E. Física y E. Primaria tienen en la variable 3 el mayor número de respuestas.

Los análisis de contingencias por especialidades, en el caso del ítem v55 (“planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría”), presentan los siguientes resultados: para E. Especial, E. Física, E. Primaria y Audición y Lenguaje, la valoración más representada es 2. Para las especialidades de E. Infantil, L. Extranjera y E. Musical, el valor más representado es el 3 de dominio suficiente de la habilidad.

En el caso de los ítems v58 (“crear un ambiente propicio a la relación interpersonal”) y v60 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor son”) Puede observarse la particularidad de que la variable 2, que corresponde a un dominio insuficiente de la habilidad, es la más representada en todas las especialidades, destacando además que el ítem v60 corresponde al nivel general que los alumnos tienen en sus habilidades como tutores.

3. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS REFERIDAS AL CUESTIONARIO A PROFESORES

3.1. Cruce de variables. Cuestionario del profesorado

A la hora de analizar las contingencias significativas se realiza una clasificación de la muestra de acuerdo con un doble criterio de clasificación del cuestionario del profesorado, para tener una visión más completa de la percepción que tienen éstos, sobre las competencias comunicativas. Ha parecido que lo más significativo en este caso era cruzar el “*grado de importancia que cree tener la competencia comunicativa de los estudiantes de Magisterio para el buen desarrollo de la función docente*”, con las respuestas agrupadas por subdimensiones, en torno a: 1) *si se trabaja en clase*, 2) *percepción de grado de logro en sus estudiantes* y 3) *si se debería trabajar esta competencia comunicativa*.

Para analizar esta contingencia se han agrupado las subdimensiones “*se trabaja*” (“trabaja en su materia estas habilidades”), “*grado de logro en estudiantes*” (“en qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes”) y “*se debería trabajar*” (“en qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera”), en los cinco bloques de contenido del cuestionario (*buen emisor, buen receptor, para ser buen profesor, para trabajar en grupo y asistir a reuniones y para el buen desempeño de su función tutorial*).

Tabla 7.1. ¿Se trabaja esta competencia?

V ₂		se trabaja			Total
		1	2	3	
2	% dentro de V ₂	20,0 %	20,0 %	60,0 %	16,7 %
	% del total	3,3 %	3,3 %	10,0 %	
3	% dentro de V ₂	.0 %	40,0 %	60,0 %	16,7 %
	% del total	,0 %	6,7 %	10,0	
4	% dentro de V ₂	5,0 %	45,0 %	50,0 %	66,7 %
	% del total	3,3 %	30,0 %	33,3 %	
Total	% dentro de V ₂	6,7 %	40,0 %	53,3 %	100 %

En primer lugar, se analiza el cruce entre el grado de importancia asignada por los docentes universitarios a la “*competencia comunicativa*” para el ejercicio de la función docente en Educación Infantil y Primaria (en todas sus especialidades) con el “*grado de atención en clase y trabajo de esta competencia en su materia*”. En este caso, las respuestas señalan que los docentes dicen que trabajan dicha competencia suficientemente en un 53,3 % de los casos, frente a 40,0 % que asegura trabajarla poco o insuficientemente, y un 6,7 % que directamente señala no trabajarla. Y marcan un grado de importancia a tal dimensión de poco importante (16,7 %) o relativamente importante (16,7 %), frente al 66,7 % que asegura ser una dimensión bastante importante o de un grado elevado de relevancia para esta formación. No aparecen puntuaciones en el resto de ambas escalas de valoración, lo que indica que las opiniones están bastante agrupadas.

Haciendo otra lectura, el 93,3 % del profesorado señala trabajarla entre poco y suficientemente, pero son aquellos docentes que la han valorado en mayor medida el “grado de significado” los que más se concentran en tal respuesta. Los que le dan menor importancia, obviamente, presentan un mayor porcentaje de “no trabajar” dicha competencia.

El segundo cruce que parecía significativo consistía entre *el grado de importancia asignada* por los docentes universitarios de la “*competencia comunicativa*” para el ejercicio de la función docente en Educación Infantil y Primaria

(en todas sus especialidades), con la “*percepción del grado de logro*” en dicha competencia por sus estudiantes.

Tabla 7.2. ¿En qué medida se alcanza esta competencia?

V ₂		grado logro				Total
		1	2	3	4	
2	% dentro de V ₂	20,0 %	60,0 %	20,0 %	,0 %	16,7 %
	% del total	3,3, %	10,0 %	3,3 %	,0 %	
3	% dentro de V ₂	,0 %	80,0 %	20,0 %	,0 %	16,7 %
	% del total	,0 5	13,3 %	3,3 %	,0 %	
4	% dentro de V ₂	15,0 %	65,0 %	15,0 %	5,0 %	66,7 %
	% del total	10,3 %	43,3 %	10,0 %	3,3 %	
Total	% dentro de V ₂	13,3 %	66,7 %	16,7 %	3,3 %	100,0 %

Observando la tabla 7.2., se ve cómo existe más diferencia entre la percepción de grado de logro, con una variedad de respuesta de 4 dimensiones (de nada o ninguna a bastante), mientras que –obviamente- persisten las valoraciones de grado de importancia entre poco y bastante. Según ello, se observa como el 66,7 % del profesorado señala que sus estudiantes no alcanzan un nivel mínimamente adecuado en el dominio de esta competencia comunicativa, frente al 20 % que dice percibir una adecuado (16,7 %) o elevado (3,3 %) nivel de logro en la competencia. En ello no se diferencian los docentes que la valoran la importancia de la misma entre 2, 3, ó 4. En cambio, existe una diferencia significativa entre los docentes que menos la valoran y los que más, en el sentido de que los primeros perciben un grado nulo de logro en sus estudiantes (20,0 %), frente a los que más la valoran, que estiman sólo un 13,3 %, mientras que estos últimos matizan que un 3,3 % sí que alcanza un elevado nivel de competencia.

Un tercer cruce vendría dado por el grado de *importancia asignada* por los docentes universitarios de la “*competencia comunicativa*” con la opinión de que “*debería incluirse en el programa y trabajarse en clase*”.

Tabla 7.3. ¿Debería trabajarse la competencia en clase?

V ₂		debería		Total
		2	4	
2	% dentro de V ₂	20,0 %	80,0 %	23,8 %
	% del total	4,8 %	19,3 %	
3	% dentro de V ₂	,0 %	100,0 %	23,8 %
	% del total	,0 %	23,3 %	
4	% dentro de V ₂	,0 %	100,0 %	52,4 %
	% del total	,0 %	52,4 %	
Total	% dentro de V ₂	4,8 %	95,2 %	100,0 %

Como se desprende de la tabla 7.3, el profesorado está bastante concienciado y sus respuestas pueden considerarse consistentes, agrupándose entre quienes creen que se debería trabajar “*bastante*” esta competencia (95,2 %), frente a otro grupo muy minoritario de docentes que señalan que no debería hacerse de manera significativa (4,8 %). Por cierto, será este segundo grupo de docentes quienes en bloque asignan alguna puntuación al “*tiene poca importancia*” dicha competencia. Por lo que, en consecuencia, un 20 % de ellos señala que debería trabajarse poco o sin mucho peso en el programa. Aunque un 19,3 % de este último grupo, que asigna escaso valor a esta competencia para el ejercicio de la profesión docente, -en coherencia con lo que piensa la inmensa mayoría de sus colegas- sí creen que debiera trabajarse significativamente en clase.

En una segunda lectura, y cruzando los datos de las tres tablas anteriores, se observa cómo existe una caída importante de un grado de índice (de 3 a 2); es decir, de trabarse adecuadamente esta competencia (53,3 %) a creer que no alcanzan dicha competencia en el 80 % de los casos. Cuestión ésta que habría que pensar con detenimiento. Más aún, si cabe, cuando el 95,2 % del profesorado -y en esto sí que es bastante unánime-, considera que esta competencia comunicativa es bastante relevante a la hora de acometer la profesión docente.

CAPÍTULO 8
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE
DOCUMENTOS

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

INTRODUCCIÓN

El término análisis documental alude al conjunto de conocimientos relativos a los principios, métodos y técnicas que permiten examinar, distinguir y separar cada una de las partes de un documento para determinar el sitio al que pertenece, su estructura formal, propiedades y significado de sus partes temáticas (Lafuente, 2008). La calidad de las tareas correspondientes al análisis documental resultan determinantes para el propósito de este capítulo, donde se consigue una recuperación de información y un acercamiento a las Guías Docentes a través de un análisis cualitativo. Las mencionadas Guías objeto de estudio son las que se encuentran publicadas a través de la página web de la Facultad de Educación en el año 2007.

Pero ¿por qué se ha optado por analizar las Guías Docentes de la Facultad de Educación? Existen varios motivos (Salinas, B. y Cotillas, C., 2005). La Guía Docente es el documento donde se concreta la oferta docente, en este caso de la Facultad de Educación. Entre otros aspectos constituye la forma en que la institución hace pública su oferta formativa, concretando los contenidos (que aquí llama programas), los objetivos que se persiguen, las formas de enseñanza (metodología) y los criterios de evaluación.

La Guía Docente además es importante porque se constituye en un instrumento al servicio del estudiante, en la medida en que a través del mismo se le ofrecen los elementos informativos suficientes como para determinar lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo que condiciones y cómo va a ser evaluado. En este sentido, el planteamiento que se hace de presentar como un referente básico el cálculo sobre el trabajo que un estudiante habrá de realizar sobre una asignatura para disponer

de las mayores garantías de superarlo con éxito, significa introducir por tanto la filosofía del aprendizaje como elemento sustantivo del diseño de la enseñanza.

Por otro lado la implementación de las Guías Docentes permite a su vez, el intercambio y el trabajo en equipo del profesorado del mismo curso. Para el docente, representan un compromiso sobre cómo se va a ir desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, las Guías Docentes constituyen una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar los objetivos de “*promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables*” (declaración de Bolonia, 1998). La planificación detallada de las asignaturas, tal como se realiza en las guías, es un elemento primordial de cara a los nuevos planteamientos que deben recoger las universidades europeas en un futuro próximo.

A nivel institucional, la Guía Docente es un documento, donde se referencia la estructura general de una oferta académica particular de un proceso (la enseñanza en la Facultad de Educación, en este caso), que a su vez es público y por tanto sujeto a análisis, crítica y mejora, como se hace en este capítulo.

La información que se necesita saber es si a lo largo de las Guías Docentes de la Facultad de Educación se tiene en cuenta la competencia comunicativa en alguno de sus aspectos. En especial, la competencia que se refiere al lenguaje verbal, por eso se analiza el carácter lingüístico de la comunicación a través de sus componentes principales:

a) La fonología, entendida como la rama de la lingüística que estudia los sistemas fónicos de las lenguas, frente a la articulación física del lenguaje (fonética). Entre la gran variedad de sonidos que puede emitir un hablante, es posible reconocer los que representan el 'mismo' sonido, aunque las formas de pronunciarlo resulten distintas desde el punto de vista acústico; a la vez se pueden distinguir los sonidos que señalan una diferencia de significado. Se puede decir que a través de la fonología se pretende

examinar si en las asignaturas impartidas en la Facultad hay un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la forma de articulación correcta

b) También es importante detenerse en la morfosintaxis o nivel morfosintáctico, referido al conjunto de elementos y reglas que permiten construir oraciones con sentido y carentes de ambigüedad. El desarrollo de esta cualidad permite asimismo el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudios de magisterio.

c) Otra rama de la lingüística que nos permite abordar el campo de las competencias comunicativas de forma óptima es la semántica, ya que se refiere a los aspectos del significado o interpretación del significado de un determinado símbolo, palabra, lenguaje o representación formal. En principio cualquier medio de expresión (lenguaje formal o natural) admite una correspondencia entre expresiones de símbolos o palabras y situaciones o conjuntos de cosas que se encuentran en el mundo físico o abstracto que puede ser descrito por dicho medio de expresión. Se puede decir que para que exista comunicación es imprescindible que la información ofrezca aspectos relevantes, esto es, que tengan significado, de ahí la importancia de la semántica.

d) Otro aspecto en el que hemos dedicado atención es al análisis de la pragmática o pragmalingüística, un subcampo de la lingüística, también estudiado por la filosofía del lenguaje. Podría definirse como el estudio del modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. El contexto debe entenderse como *situación*, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico, como realmente ocurre en la comunicación docente. La pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en un estudio puramente gramatical. Para el estudio de la competencia comunicativa, el contexto más allá del campo lingüístico en el que se desarrolla la comunicación, es casi siempre determinante.

Con todas estas consideraciones principales, se ha realizado un recorrido por las asignaturas que se imparten en todas las especialidades, observando si se contempla o no la competencia comunicativa. Para ello, se han analizado los objetivos, los contenidos de los programas y la metodología teórica y práctica.

El resultado se clasifica por tipo de asignaturas:

1. Las asignaturas troncales se tienen que cursar obligatoriamente, corresponden a los contenidos básicos de cada titulación. Deben figurar en todos los planes de estudios que conducen a un mismo título oficial, sea cual sea la universidad que lo imparte. Las materias troncales son establecidas por la directriz general propia de cada titulación establecida por el Ministerio de Educación a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria.

2. Asignaturas obligatorias, que establece cada universidad. No necesariamente figuran en los planes de estudio, conducentes al mismo título, en otras universidades. Se tienen que cursar obligatoriamente.

3. Otro tipo de asignaturas son las optativas, materias que la universidad libremente incluye en los planes de estudio para que los estudiantes escojan entre las mismas.

4. Finalmente existen asignaturas elegidas como créditos de libre configuración, y salen de nuestro análisis, aquellas que no son impartidas en la Facultad de Educación. El motivo es que se establecieron para que el estudiante pudiera completar su curriculum con asignaturas que fueran de su interés, aunque no se impartieran en su plan de estudios. El estudiante puede obtener los créditos de libre configuración a través de asignaturas de otras titulaciones, impartidas por su universidad, que se le oferten a través de los catálogos de asignaturas de libre elección. También se pueden cursar como créditos de libre elección las asignaturas optativas del propio plan de estudios, que no se esté obligado a cursar para completar una determinada orientación o especialidad. Igualmente, se pueden obtener créditos de libre configuración participando en actividades académicas (seminarios, congresos, jornadas, etc.), que hayan sido reconocidas para tal fin por la universidad donde cursa estudios el alumno. En este tipo de asignaturas o actividades académicas, los alumnos pueden encontrar de forma indirecta asignaturas u otras actividades relacionadas con algún aspecto de la competencia comunicativa, pero si se quiere plantear su aprendizaje de forma sistemática de cara a la labor docente específicamente, los créditos de libre configuración parecen insuficientes y corresponde delimitar claramente estas funciones al plan de estudios de la Facultad de Educación.

5. Además de los diferentes tipos de asignaturas, existe el practicum de Magisterio, que podría definirse como el período de practicas que pasan los alumnos de las distintas especialidades de Magisterio en centros educativos durante el último curso de su carrera. También se ha incluido en el análisis de documentos realizado sobre las Guías Docentes, por su relevancia en la formación de los futuros docentes.

Debe de aclararse que además de analizar las diferentes asignaturas en las que hay alguna mención a la competencia comunicativa, objeto de esta investigación, se ha realizado posteriormente una parrilla con las asignaturas existentes en el plan de estudios de Magisterio a fecha de junio de 2007, indicando cuales de ellas exploran el ámbito de la competencia que nos interesa.

1. ASIGNATURAS TRONCALES DONDE ES TRATADA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A continuación se exponen las asignaturas troncales en las que la competencia comunicativa es tratada en alguno de los componentes de la Guía Docente (objetivos, contenidos programáticos, metodología teórica y metodología práctica). De entre todas éstas, se puede decir que solamente en 5 de ellas, se tiene en cuenta la competencia comunicativa.

Didáctica General: están contempladas de forma superficial en los objetivos de la asignatura y 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 ningún aspecto del contenido del programa expuesto en la Guía Docente.

Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Edad Escolar: plantea en los apartados dedicados a la parte práctica, aprender a hablar en público, lo cual puede ser un indicador del aprendizaje de la competencia comunicativa, a través de las manifestaciones de la lingüística que se explicaron en la introducción. Habría que

detenerse más en vincular las prácticas de esta asignatura a la labor específica que el profesional de la enseñanza requiere en su cometido diario.

Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica: en esta asignatura troncal de 2º curso se hace un planteamiento en el que se recoge el desarrollo en la comunicación oral y escrita en la parte de la Guía Docente, que corresponde al contenido de la programación de la asignatura.

En la asignatura troncal de 1º “*Formación rítmica y danza*” se habla de la importancia del desarrollo de habilidades corporales en el apartado de objetivos. Lo que puede vincularse con el lenguaje no verbal y el estudio de la pragmática.

Practicum: Aunque pueda resultar extraño, no se contempla el ámbito de la competencia comunicativa en las prácticas que realizan los alumnos en los centros de enseñanza tal y como se define en las Guías Docentes. No se hace hincapié en esta habilidad tan importante para el desarrollo posterior de la docencia por parte de los alumnos de magisterio.

2. ASIGNATURAS POR ESPECIALIDADES DONDE ES TRATADA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

2.1. En la especialidad de Audición y lenguaje

En esta especialidad sólo se han encontrado dos asignaturas en las que se contempla la competencia comunicativa. En la asignatura de carácter obligatorio de 1º “*Psicología del lenguaje*” se plantea, en términos programáticos, aprender a hablar en público, lo cual puede ser considerado como un exponente del aprendizaje de la competencia comunicativa. Finalmente se ha recogido de los planes didácticos de esta especialidad la asignatura de “*Comunicación y lenguaje corporal*”, que pertenece al grupo de las optativas y que trata la importancia de los métodos no verbales en la comunicación, tanto en la parte que corresponde a los objetivos de la asignatura como en la parte que se detiene, dentro de la Guía Docente, a tratar el contenido del programa

de la asignatura. En este último caso, hay que tener cuidado, ya que no es lo mismo plantear una explicación de los mecanismos de la comunicación no verbal, que entrar a desarrollar estos atributos en los propios alumnos para su desarrollo posterior en las aulas de los colegios donde muchos impartirán su docencia.

2.2. En la especialidad de Educación Especial

Se observa en esta especialidad que la competencia comunicativa solamente es tratada en la asignatura optativa de 1º “*La integración a través de las artes plásticas y visuales*”. En ella se plantea el arte como forma de comunicación dentro del apartado de objetivos de la Guía Docente, pero en el sentido de que los alumnos de primaria puedan desarrollar tal habilidad; pero no cómo tienen que desarrollar sus habilidades comunicativas a través de las artes plásticas y visuales los alumnos de magisterio para impartir la enseñanza, cuando les corresponda tal cometido.

A parte de esto y las asignaturas troncales donde se presenta de alguna manera la importancia de adquirir competencias comunicativas, en esta especialidad y según la Guía Docente correspondiente a la misma, no se encuentra, al menos de forma explícita, ningún otro acercamiento al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

2.3. En la especialidad de Educación Infantil

Es notorio el déficit en lo que respecta a las competencias comunicativas a todos los niveles, ya sea tanto en las facetas de lenguaje verbal como en otras facetas de la mencionada competencia que se ha caracterizado en los primeros capítulos teóricos. Se aprecia el caso de asignaturas que hablan de comunicación pero, tal como muestra la Guía Docente, considerada más como un aspecto que deben aprender como estudiantes de magisterio que como una competencia que tienen que desarrollar los estudiantes como futuros profesionales de la enseñanza y que tendrán que aplicar en su cometido diario. Parece, por tanto, que se trata de establecer una comunicación fluida en los procesos educativos desarrollados en la escuela para mejorar la calidad de la enseñanza.

Puede inferirse en el caso de esta especialidad que, salvo las asignaturas troncales comunes a todas las especialidades de las que se ha hecho mención en un principio, no se encuentran asignaturas que, en algún apartado de su planeamiento (dígase objetivos, contenidos de programación, metodología práctica o teórica), se exponga la cuestión de la competencia comunicativa.

2.4. En la especialidad de Educación Musical

En el caso de Educación Musical, se percibe cierto acercamiento a la competencia comunicativa desde facetas artísticas, como la danza o la escucha de material musical, lo que favorece el desarrollo de competencias comunicativas, que pueden incluirse en la comunicación no verbal.

. En la asignatura obligatoria de 1º *La melodía y el ritmo musical y su didáctica*”, asimismo, a nivel de objetivos, se explicita la importancia que en el desarrollo del alumnado tiene el progreso de esta percepción musical a nivel comunicativo, pero se queda en la esperanza de que los alumnos que asisten a esta asignatura sepan trasladar esos conocimientos a los que serán alumnos suyos, a su vez, en la escuela. Pero en realidad el problema de la competencia comunicativa, en este caso, no es tanto hacer adquirir un conocimiento a sus futuros alumnos sino de aplicar una relación comunicativa más eficaz para que esos conocimientos sean bien aprendidos por aquéllos. Además parece que al expresarlos solamente en la parte de objetivos y no en los contenidos del programa carecen de un desarrollo adecuado.

2.5. En la especialidad de Educación Física

En este caso, tampoco se atiende especialmente al desarrollo de competencias comunicativas. En la asignatura obligatoria de 3º *“Expresión corporal y su didáctica”*, no obstante, se trata el tema de la expresión o comunicación. La importancia de este tipo de lenguaje radica en que una parte de lo que el profesor expone verbalmente es aceptado en función de la carga expresiva que conlleva ese lenguaje corporal. Tratado en el apartado de objetivos, tal como se plantea en la asignatura, no está diseñado como competencia que se deba adquirir para educar con mejores resultados, le falta su

concreción en los contenidos y la metodología de la misma. Por otro lado, se hace hincapié en la parte de conocimiento del propio cuerpo, que se considera desde luego correcto, pero se echa en falta su interés como vehículo de apoyo a la comunicación en la escuela.

2.6. En la especialidad de Educación Primaria

Se aprecia, en la especialidad de Educación Primaria, una carencia en la atención al desarrollo de competencias comunicativas, éstas no son tratadas de forma concreta, ni siquiera de una forma tangencial. La Guía Docente de las asignaturas de la especialidad es clara en los términos que está redactada por lo que parece evidente que, siguiendo las recomendaciones de la propia Unión Europea, será necesario plantearse un estudio de la competencia comunicativa más detallado y, si procede, un cambio de orientación. Se salvan de esta consideración la aproximación meramente superficial de las asignaturas troncales comunes a todas las especialidades.

2.7. En la especialidad de Lengua Extranjera

En la especialidad de Lengua Extranjera, tanto lo que se refiere al idioma inglés o idioma francés, no hay una articulación clara de lo que es la competencia comunicativa, a pesar de la importancia que creemos necesario otorgarle en un campo docente tan vinculado a la comunicación verbal como es el caso. Salvo lo dicho para alguna asignatura troncal común a las distintas especialidades, no podemos destacar en forma explícita ninguna otra asignatura en la que exista desarrollo de la competencia comunicativa. Aunque el tema de la comunicación sea reseñado en algunos lugares, como competencia propiamente dicha, es evidente el vacío al respecto. Es clara la necesidad de comunicación en la especialidad, pero no parece ser tan diáfana la forma en la que se va a desarrollar adecuadamente esa comunicación (a través de la competencia correspondiente), para que cumpla los requisitos que la hagan del todo efectiva y los alumnos obtengan el máximo provecho. Esto quizá y aunque sólo sea en parte, podría ayudar a explicar en determinadas ocasiones los bajos resultados de aprendizaje de lenguas foráneas de los alumnos de primaria.

3. PARRILLA DE INFORMACIÓN

Para ilustrar el análisis documental realizado, se ha elaborado una parrilla de información con el fin de ofrecer una visión global del tratamiento de las habilidades comunicativas en todas las asignaturas impartidas en las especialidades de magisterio, según las Guías Docentes analizadas. Con ella se ha facilitado, también, el proceso de recogida y sistematización de datos, tras el análisis de documentos. Ha consistido en una tabla de doble entrada en la que, de una parte, se recogían los nombres de las materias por la titulación. Y, de otra, los subapartados de las asignaturas que contemplan los Planes de Estudio (objetivos, programa –contenido-, metodología teórica, metodología práctica), se ha señalado con un “sí”, cuando se tiene en cuenta la competencia comunicativa en alguno de los subapartados de la asignatura o señalando con “no”, cuando la competencia comunicativa no entra dentro del desarrollo de la asignatura en cualquiera de sus subapartados.

Tabla 8.1. Parrilla de información sobre competencias comunicativas

AUDICIÓN Y LENGUAJE				
	Objetivos	Contenidos del programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la ed. y del desarrollo en edad escolar	no			
Lingüística	no	no	no	no
Psicopatología de la audición y del lenguaje	no	no	no	no
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Psicología del lenguaje	no	sí	no	no
Lengua instrumental	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje	no	no	no	no
Desarrollo de	no	sí	no	no

habilidades lingüísticas				
Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje	no	no	no	no
Evaluación del lenguaje	no	no	no	no
Sociología de la educación	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Sistemas alternativos de comunicación	no	no	no	no
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita	no	no	no	no
Diseños para la investigación del lenguaje	no	no	no	no
Alteraciones neuropsicológicas del lenguaje	no	no	no	no
Profilaxis e intervención temprana en las alteraciones del lenguaje	no	no	no	no
Lenguaje y discapacidad	no	no	no	no
La expresión plástica como sistema de comunicación	no	no	no	no
Comunicación y lenguaje corporal	sí	sí	no	no
Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje.	no	no	no	no
Practicum II	no	no	no	no
Tratamiento de problemas de habla y voz.	no	no	no	no
La expresión musical como sistema de comunicación.	no	no	no	no

EDUCACIÓN ESPECIAL				
	Objetivos	programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la educación y del desarrollo en	no	no	no	no

edad escolar				
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental	no	no	no	no
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica	no	no	no	no
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual	no	no	no	no
Expresión plástica y musical	no	no	no	no
Trastornos de la conducta y la personalidad	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
Educación física para alumnos con necesidades educativas especiales	no	no	no	no
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita	no	no	no	no
Educación lingüística en alumnos con necesidades educativas especiales	no	no	no	no
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita	no	no	no	no
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial	no	no	no	no
Enseñanza de las matemáticas para alumnos con necesidades educativas especiales	no	no	no	no
Juegos motrices aplicados a la educación especial.	no	no	no	no
Psicología social	no	no	no	no
Intervención preventiva y	no	no	no	no

estimulación precoz				
La integración a través de las artes plásticas y visuales	no	no	no	no
Psicología de la personalidad	no	no	no	no
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva	no	no	no	no
Investigación educativa en el aula	no	no	no	no
La música en educación especial	no	no	no	no
Técnicas de medición y evaluación escolar	no	no	no	no
Practicum II	no	no	no	no

EDUCACIÓN INFANTIL				
	Objetivos	programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	no	no	no	no
Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica.	no	no	no	no
Desarrollo psicomotor	no	no	no	no
Educación matemática infantil	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
Practicum II educación infantil	no	no	no	no
Conocimiento del medio natural	no	no	no	no
Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	no	no	no	no
Educación musical infantil	no	no	no	no
Fundamentos didácticos y organizativos de la educación infantil	no	no	no	no
Técnicas de educación motriz en edades tempranas	no	no	no	no
Fundamentos psicológicos de la educación infantil	no	no	no	no

Sociología de la educación	no	no	no	no
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica	no	no	no	no
Literatura infantil	no	no	no	no
Educación para la salud y el consumo	no	no	no	no
Educación nutricional	no	no	no	no
Teatro infantil	no	no	no	no
Desarrollo de la creatividad plástica, visual e infantil	no	no	no	no
Historia de la infancia y su escolarización	no	no	no	no
Filosofía de la educación	no	no	no	no
Educación para la paz	no	no	no	no
Procesos psicológicos básicos	no	no	no	no
Sociología y escuela democrática	no	no	no	no
Bases metodológicas de la investigación educativa	no	no	no	no
Psicopatología infantil	no	no	no	no

EDUCACIÓN MUSICAL				
	Objetivos	programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	no	no	no	no
Educación física y su didáctica	no	no	no	no
Matemáticas y su didáctica	no	no	no	no
Formación instrumental	no	no	no	no
Formación rítmica y danza	sí	no	no	no
Lenguaje musical	no	no	no	no

La melodía y el ritmo musical y su didáctica	sí	no	no	no
Practicum II de educación musical	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
Conocimiento del medio natural, social y cultural	no	no	no	no
Lengua y literatura y su didáctica	no	no	no	no
Agrupaciones vocales e instrumentales	no	no	no	no
Formación vocal y auditiva.	no	no	no	no
Sociología de la educación	no	no	no	no
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Didáctica de la expresión musical	no	no	no	no
Idioma extranjero y su didáctica (inglés) educación musical	no	no	no	no
Idioma extranjero y su didáctica (francés)	no	no	no	no
Expresión plástica tridimensional y su didáctica	no	no	no	no
El coro escolar	no	no	no	no
Didáctica de la historia del arte	no	no	no	no
La forma musical y su didáctica	no	no	no	no
Música incidental, creatividad musical y nuevas tecnologías	no	no	no	no
Taller de construcción de instrumentos musicales	no	no	no	no
Historia de la música y el folklora	no	no	no	no

EDUCACIÓN FÍSICA				
	Objetivos	programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	no	no	no	no
Educación artística y su didáctica	no	no	no	no
Matemáticas y su didáctica	no	no	no	no
Aprendizaje y desarrollo motor	no	no	no	no
Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	no	no	no	no
Educación física y su didáctica I	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
prácticum II	no	no	no	no
Conocimiento del medio natural, social y cultural	no	no	no	no
Lengua y literatura y su didáctica	no	no	no	no
Educación física y su didáctica II	no	no	no	no
Teoría y práctica del acondicionamiento físico	no	no	no	no
Didáctica del juego motor y la iniciación deportiva	no	no	no	no
Sociología de la educación	no	no	no	no
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Educación física y su didáctica III	no	no	no	no
Expresión corporal y su didáctica	sí	no	no	no
Idioma extranjero y su didáctica (inglés)	no	no	no	no
Idioma extranjero y su didáctica (francés)	no	no	no	no
Educación física básica	no	no	no	no
Psicología de la educación física escolar	no	no	no	no
	no	no	no	no

Nutrición, salud y actividad física. implicaciones didácticas				
Actividad física para el ocio y el tiempo libre.	no	no	no	no
Danzas y juegos populares	no	no	no	no
Didáctica de los deportes colectivos	no	no	no	no
Didáctica de los deportes individuales	no	no	no	no
El movimiento y el ritmo en las artes plásticas.	no	no	no	no
Prácticum II	no	no	no	no
orientación escolar y tutoría	no	no	no	no

EDUCACIÓN PRIMARIA				
	Objetivos	programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	no	no	no	no
Educación artística y su didáctica	no	no	no	no
Educación física y su didáctica	no	no	no	no
Lengua y literatura y su didáctica	no	no	no	no
Matemáticas y su didáctica	no	no	no	no
Lengua instrumental	no	no	no	no
Arte y cultura andaluza y su didáctica.	no	no	no	no
Las artes visuales, la imagen y el diseño en la educación primaria	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
Ciencias de la naturaleza y su didáctica	no	no	no	no
Ciencias sociales y su didáctica.	no	no	no	no
Curriculo de matemáticas en	no	no	no	no

educación primaria				
Sociología de la educación	no	no	no	no
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Idioma extranjero y su didáctica (inglés)	no	no	no	no
Idioma extranjero y su didáctica (francés)	no	no	no	no
Educación medioambiental	no	no	no	no
Didáctica de la religión	no	no	no	no
El hecho religioso y cristiano	no	no	no	no
Creación artística en papel escenografía y su didáctica	no	no	no	no
El conocimiento de la historia y su didáctica	no	no	no	no
Literatura infantil y educación literaria	no	no	no	no
Didáctica de las ciencias experimentales	no	no	no	no
Enseñanza y resolución de problemas en matemáticas	no	no	no	no
Programas de intervención para la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y afectivas.	no	no	no	no
Métodos, diseños y técnicas de Investigación psicológicos	no	no	no	no
Prácticum II	no	no	no	no
Orientación escolar y tutoría	no	no	no	no

LENGUA EXTRANJERA				
	Objetivos	programa	metod. teórica	metod. práctica
Didáctica general	sí	no	no	no
Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	no	no	no	no

sociología de la educación				
Teoría e instituciones contemporáneas de la educación	no	no	no	no
Bases psicopedagógicas de la educación especial	no	no	no	no
Fonética del idioma extranjero (francés)	no	no	no	no
Morfosintaxis y semántica del idioma extranjero (francés)	no	no	no	no
Organización del centro escolar	no	no	no	no
Conocimiento del medio natural, social y cultural.	no	no	no	no
Didáctica del idioma extranjero (francés)	no	no	no	no
Lingüística	no	no	no	no
Fonética del idioma extranjero (inglés)	no	no	no	no
Morfosintaxis y semántica(inglés)	no	no	no	no
Didáctica del idioma extranjero (inglés)	no	no	no	no
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	no	no	no	no
Idioma extranjero (inglés y francés)	no	no	no	no
Didáctica de la literatura (inglés)	no	no	no	no
Didáctica de la literatura (francés)	no	no	no	no
Lengua y literatura y su didáctica	no	no	no	no
Matemáticas y su didáctica	no	no	no	no
Educación física y su didáctica.	no	no	no	no
Educación artística y su didáctica.	no	no	no	no
Lengua instrumental	no	no	no	no
Aspectos socioculturales de la lengua francesa y sus implicaciones didácticas	no	no	no	no
Cultura angloamericana	no	no	no	no
Historia europea y sus implicaciones didácticas	no	no	no	no
Segundo idioma (inglés) y su	no	no	no	no

didáctica				
Segundo idioma extranjero y su didáctica (francés)	no	no	no	no
Antropología de la educación	no	no	no	no
Comunicación oral y escrita en lengua inglesa	no	no	no	no
Comunicación oral y escrita en lengua francesa	no	no	no	no
Aplicaciones de la investigación-acción en la práctica educativa	no	no	no	no
Fisiopatología de los mecanismos físicos del lenguaje	no	no	no	no
Pediatría y puericultura para educadores	no	no	no	no
Salud y educación: aspectos médicos del crecimiento y desarrollo	no	no	no	no
Propuesta didáctica para la historia del arte. pintura y escultura	no	no	no	no
Psicología de la religión y el desarrollo religioso	no	no	no	no
Análisis e interpretación del paisaje. estrategias didácticas	no	no	no	no
Didáctica de los sistemas de reproducción calcográfica	no	no	no	no
Didáctica de la física y la química	no	no	no	no
Tapices y alfombras artísticos	no	no	no	no
Didáctica de la fotografía	no	no	no	no
Políticas y legislación para educadores sociales	no	no	no	no
Intervención socioeducativa en el ámbito familiar	no	no	no	no
Historia de las instituciones andaluzas contemporáneas	no	no	no	no
Internet en didáctica de las matemáticas	no	no	no	no
Introducción a la música orquestal	no	no	no	no
Análisis de datos y su didáctica	no	no	no	no
Didáctica de la matemática y nuevas tecnologías de la	no	no	no	no

información				
Filosofía para niños	no	no	no	no
Investigación y perfiles profesionales en ámbitos educativos y socioculturales	no	no	no	no
Técnicas de investigación aplicadas a la evaluación de programas de educación ambiental	no	no	no	no
Aprender a pensar	no	no	no	no
Educación artística en museos y patrimonio	no	no	no	no
La función pública docente	no	no	no	no

CAPÍTULO 9
CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y
PROYECCIÓN DIDÁCTICA DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan, tras un laborioso análisis, las conclusiones de la misma. Se acompañan estas conclusiones de una prospectiva de la investigación, que pretende establecer líneas y tendencias futuras para profundizar en las cuestiones analizadas. Por último, se señalan las posibles implicaciones didácticas de este estudio.

El objetivo primordial, la finalidad última de esta investigación, tal como se ha expresado en otro lugar, radica en conocer la competencia comunicativa de los alumnos de Magisterio, habilidad básica para el desempeño de la actividad docente. Para ello, se ha dado respuesta a una serie de interrogantes contemplados desde diferentes puntos de vista:

- a) Perspectiva del alumnado.
- b) Perspectiva del profesorado
- c) Análisis documental.

Parece quedar demostrado que la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente en la carrera de Magisterio: no aparece con entidad suficiente en los programas de las materias. Así mismo tampoco aparece con entidad suficiente en los diferentes Planes de Estudio. Se ha de insistir en la escasa atención que el desarrollo de las competencias comunicativas tienen en el aula. Además se debe subrayar que el profesorado de Magisterio opina que se debería trabajar más esta competencia en su materia y en el plan de estudios.

Se va a concluir en este capítulo que existe un bajo nivel de competencia comunicativa en los estudiantes de Magisterio: los estudiantes perciben por sí mismos que su nivel de competencia comunicativa para el ejercicio de la función docente es bajo. De otra parte, el profesorado estima que los estudiantes tienen un inadecuado nivel de competencia comunicativa, unido a la idea mencionada un poco más arriba de que se trabaja poco esta competencia en clase.

Se han constatado diferencias significativas en cuanto a nivel de competencia comunicativa en función del curso académico en el que se encuentre su período formativo. Los alumnos de tercero (por diversas razones, incluidas la madurez) muestran una mayor competencia comunicativa que los estudiantes de 1º.

1. CONCLUSIONES OBTENIDAS DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado se van a incluir las conclusiones a nivel global sobre cómo perciben los alumnos su nivel de desarrollo en las siguientes competencias, objeto de estudio:

1. Como emisores de mensajes.
2. Como receptores.
3. En el dominio de las habilidades comunicativas en clase.
4. Su capacidad de comunicación en asistencia a reuniones.
5. Su competencia como tutores.

Siguiendo un orden de lo general a lo particular, se establecerán inicialmente las conclusiones globales obtenidas. A continuación se incluyen las conclusiones parciales, en las que las mismas competencias son contempladas comparando los resultados de 1º con los de 3º.

1.1. Conclusiones globales

Con respecto a la percepción que poseen los maestros en formación acerca de sus habilidades comunicativas, en general, y relacionadas con la enseñanza, en particular, la investigación ha arrojado los resultados siguientes:

a) Los estudiantes de Magisterio consideran que su capacidad como emisores es insuficiente (43'9%), aunque el (40'3%) admiten un desarrollo suficiente de esa capacidad.

b) Los estudiantes de Magisterio consideran que su capacidad como receptores es suficiente (45'6%), aunque un (26'5%) consideran que su capacidad receptora es insuficiente, coincidiendo este porcentaje prácticamente con los alumnos que tienen una percepción de dominio elevado en esta competencia (23'3%). Por tanto, de acuerdo a los datos obtenidos, es la capacidad en la que se encuentran más preparados los estudiantes.

c) Los estudiantes de Magisterio consideran que su capacidad en el manejo de habilidades comunicativas en clase es insuficiente. La investigación realizada permite concluir que los estudiantes de Magisterio, mayoritariamente, no se consideran competentes en esta destreza.

d) Los estudiantes de Magisterio consideran que su capacidad como asistentes a reuniones relacionadas con su labor futura de docentes muestra notables carencias o es insuficiente. No obstante, un 32'7% consideran que poseen las habilidades suficientes para participar en las reuniones docentes que demandará la profesión.

e) Los estudiantes de Magisterio consideran que su capacidad como tutores es en su mayoría (46'6%) de carácter insuficiente. No se perciben con habilidades necesarias a la hora de planificar entrevistas de tutoría. Igualmente un 31'5% admite que posee las habilidades necesarias para el ejercicio de la tutoría.

1.2. Conclusiones parciales

Estas conclusiones se han obtenido contrastando las competencias comunicativas entre alumnos recién llegados a la Facultad de Educación (1º de Magisterio) y los alumnos a punto de egresar en la misma (3º de Magisterio). Los análisis realizados, indican que los alumnos muestran una tendencia positiva hacia el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen. Es conveniente aclarar, sin embargo, que la mejora debe considerarse tímida. Solamente en un ítem se detecta que los alumnos de 1º creen poseer un nivel superior a los alumnos de 3º, es el ítem 6 del bloque 1 (competencias como emisor), que trata del dominio y seguridad a la hora de hablar o mantener una conversación.

a) Los estudiantes de 1º de carrera consideran que su percepción como emisores en el proceso comunicativo es de dominio insuficiente, en torno al 50%, consideran que al ingreso en la Facultad presentan unas grandes carencias en esta habilidad. Los de 3º, por su parte, tienen una consideración media o suficiente (40'3%) respecto a sus capacidades como emisores, aunque se advierte una ligera tendencia hacia el bajo dominio. Por tanto, los estudios realizados en la Facultad mejorarían esta capacidad.

b) Los estudiantes de 1º de carrera tienen una percepción general, respecto a su nivel como receptores de mensajes, de suficiente, aunque la apreciación de insuficiencia sea también significativa. Por tanto, se sienten mejores receptores que emisores en líneas generales, pero también muestran grandes carencias como pone de manifiesto el alto porcentaje que se considera con un nivel de dominio insuficiente. El alumnado de 3º, por su parte, muestra una tendencia clara, en el aspecto de receptor de mensajes, a considerarse con una capacidad entre media y elevada (41'1 % y 37'1 %, respectivamente). Por tanto, en los alumnos de 3º se observa que su habilitación como receptores está más consolidada.

c) En general los alumnos de 1º admiten que poseen un dominio insuficiente de los aspectos comunicativos inherentes a la función docente, sobrepasando el 50 % los que así lo creen, por tanto, describen una percepción bastante pobre sobre esta habilidad. Los alumnos de 3º, por el contrario, admiten poseer un dominio suficiente de

los aspectos comunicativos inherentes a la función docente también en un porcentaje muy alto, cercano a la mitad de las contestaciones.

d) Los estudiantes de 1º consideran que su preparación para mantener reuniones es alarmantemente bajo, ya que otorgan mayoritariamente (49'6%) un valor insuficiente a esa capacidad. En 3º mejora la confianza sobre sus competencias comunicativas cuando se trata de asistir a reuniones en el ámbito de su futura labor profesional en los centros de enseñanza. Se puede apreciar que el 46'2 % señala encontrarse con un nivel medio a este respecto, sin embargo, los alumnos que consideran su nivel elevado bajan hasta el 19'6 %, un porcentaje que, no obstante, mejora sustancialmente respecto a 1º, en el que es de 9'6 %.

e) En los estudiantes de 1º puede observarse que el 54'4% creen tener un insuficiente nivel en su capacidad general como tutores. En general, los estudiantes de 3º señalan que su percepción sobre el dominio de esta competencia les parece suficiente (40'3%). Un 35'5% la consideran insuficiente y un 18'8% lo perciben como elevado.

f) No se aprecian diferencias significativas entre unas especialidades y otras, en cuanto al desarrollo en las competencias comunicativas.

2. CONCLUSIONES OBTENIDAS DEL PROFESORADO

Se ha determinado, desde la percepción del profesorado, el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de Magisterio en las competencias comunicativas trabajadas en clase, así como el grado de importancia que debería tener tal formación. En este sentido, las conclusiones obtenidas fueron:

a) El 91'2 % de los profesores creen que la competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial ofrecida a los estudiantes de Magisterio.

b) El 53'3 % de los profesores señalan que trabajan suficientemente estas competencias, frente al 40 % que aseguran trabajarlas poco o insuficientemente.

c) A pesar de todo, consideran insuficiente el nivel que alcanzan los estudiantes respecto a las competencias comunicativas.

d) Los profesores valoran como muy importante que las competencias comunicativas se trabajen en clase, según se desprende de los porcentajes obtenidos (por encima del 70 %). El porcentaje de docentes que opinan que es poco importante trabajar esta competencia es prácticamente inexistente.

e) En definitiva, el profesorado de Magisterio otorga un grado bastante elevado de importancia el hecho de desarrollar la competencia comunicativa en sus estudiantes y admite trabajarla en un grado medio, pero observa y percibe un grado de logro insuficiente o poco adecuado, por lo que sería, en consecuencia, un objetivo de mejora en los próximos planes de estudio y programaciones didácticas que se acometan.

3. CONCLUSIONES OBTENIDAS DE LAS GUÍAS DOCENTES

Al plantearse el estudio de las Guías Docentes, se ha advertido discrepancias y se ha analizado la correspondencia existente entre las necesidades comunicativas del maestro en formación y los planes oficiales de estudio de Magisterio, con las siguientes conclusiones:

Se puede decir, a tenor de los resultados obtenidos, que hay una gran distancia entre estas necesidades comunicativas y lo que ofrece la formación inicial del profesorado en la Facultad de Educación. Están por ver los cambios que se introducen a raíz de la entrada del ECTS (crédito europeo) y el desarrollo de la formación a través de competencias. Pero, hoy por hoy, no cabe duda de que la competencia o habilidad comunicativa está lejos de contemplarse en la formación inicial o permanente del docente o futuro docente.

No se contempla entrenamiento en competencias comunicativas docentes a lo largo de la carrera de Magisterio. Sí es cierto que puntualmente se trata algún aspecto en alguna asignatura concreta, pero de manera aislada y poco sistemática.

4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada pretende ser un motor de arranque en el estudio que debería continuar para ampliar el conocimiento existente sobre el ámbito comunicativo, aplicado al campo educativo. Un aporte de gran valor sería utilizar un nuevo instrumento que permitiera el debate entre expertos en competencia comunicativa, lo que depararía un punto de vista muy interesante en el estudio de esta temática. Un estudio cualitativo de esta envergadura, permitiría un abanico de opiniones amplio, pudiendo realizarse en un contexto internacional con expertos de la Unión Europea en un momento, como el actual, en el que se dirige la enseñanza en España hacia la convergencia en los estudios universitarios con la vista puesta en el año 2010, fecha clave para la implementación definitiva de la misma. Pero no sólo de la Unión Europea, el tema de las competencias docentes, entre ellas de manera muy señalada la competencia comunicativa, justificaría un debate globalizado por lo que se podría recoger información entre expertos a cualquier nivel.

La investigación llevada a cabo ha permitido ver el desarrollo de las competencias comunicativas entre los alumnos de Magisterio. Ha servido, así mismo, para establecer una comparación entre los alumnos de 1º, que comienzan sus estudios en la Facultad de Educación, con los alumnos de 3º, que se encuentran en la etapa final de estos estudios. En este sentido, el estudio realizado podría desarrollarse con los alumnos de 2º curso, de esta forma se apreciaría la evolución del alumnado de Magisterio, en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas.

Siguiendo en esta línea, puede hablarse también de ampliar la investigación a nuevos contextos dentro de la Universidad de Granada; de la misma manera se podría plantear el estudio en otros campus o centros que imparten las titulaciones que han sido estudiadas en esta investigación, como los de Melilla o Ceuta.

De este modo, podrían estudiarse otras Universidades con otros planes de estudio y en otros contextos geográficos, para ver cómo está considerado el concepto de competencia comunicativa e incluso hacer un estudio comparado entre planes de estudio de diferentes Facultades de Educación en diferentes Universidades. Esos diferentes

contextos geográficos pueden circunscribirse tanto a nivel español por cercanía, como ampliarse a la Unión Europea.

Otro punto importante para seguir desarrollando la investigación sería realizar un análisis que detectara cuáles son las mayores carencias a nivel de habilidades comunicativas de los profesores en ejercicio, tanto a nivel universitario como a nivel de primaria o secundaria. En los capítulos teóricos, se han señalado carencias y necesidades comunicativas del docente y futuro docente, por tanto, es posible abrir el abanico de la investigación desde el futuro docente que realiza sus estudios en la Facultad de Educación de Granada al colectivo de docentes ya en ejercicio. En este caso, se hace necesario centrar la atención en determinar, con exactitud, cómo afrontan la comunicación en los centros de enseñanza los docentes y los problemas que encuentran en este sentido para poder establecer un plan de mejora. Para ello hay que tener presente que, para el futuro docente, la formación inicial es el marco óptimo para desarrollar su competencia comunicativa, pero, para el profesor en activo habría que contemplar ésta en su formación permanente. Todo ello considerando el aula como un espacio para la comunicación, el aprendizaje, que el docente debe gestionar eficazmente.

El problema que afronta la enseñanza en los centros educativos ya no es tanto transmitir una gran cantidad de información, cuanto crear situaciones que faciliten el aprendizaje y permitan el desarrollo de las capacidades del alumno.

La carencia de estudios sobre el desarrollo de competencias comunicativas en la formación inicial nos lleva a plantear propuestas que orienten los futuros programas de intervención. En este contexto, se considera necesaria no sólo una renovación de los planes de estudio actuales, sino un nuevo modo de concebir la formación inicial.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

Si se quiere conseguir una escuela asociada a los cambios sociales y tecnológicos que se viven en este nuevo siglo, ésta formación inicial no puede dejar de lado la formación en competencias comunicativas que desarrollen una nueva forma de

entender el proceso de enseñanza y en concreto la labor de tutores, labor destacada en países de nuestro entorno, caso de los países anglosajones, por poner un ejemplo, que están introduciendo estos aspectos hace algunos años.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto necesidades y carencias en la capacidad de comunicación del alumnado de Magisterio, que es necesario atender para mejorar la calidad de la enseñanza. Dichos resultados permiten señalar una serie de pautas o estrategias didácticas para potenciar o mejorar las habilidades del futuro docente, como comunicador en el aula, y que, de algún modo, se han esbozado en este informe:

- Es un error pensar que las capacidades necesarias para hablar ante un grupo son virtudes innatas o una característica inherente a algunas personas privilegiadas. Se parte de la base de que cualquier persona que no posea una deficiencia específica tiene capacidades para hablar en público y esas habilidades pueden desarrollarse con conocimientos, técnicas, recursos y práctica.

- La competencia comunicativa necesaria para expresarse oralmente con eficacia ante un grupo es la suma de diferentes habilidades, lo que supone:
 - a) Aprender a analizar los contextos en que se produce la comunicación, para adecuar el discurso a cada situación.
 - b) Aprender dinámicas de control de la expresión corporal, no verbal.
 - c) Adquirir conocimientos sobre recursos que ayuden a captar y mantener la atención del grupo.
 - d) Comprender cómo se estructura el mensaje.
 - e) Prepararse para el uso de un modelo de lenguaje correcto y apropiado.

- El desarrollo adecuado de la competencia comunicativa parte de los planteamientos de la llamada *inteligencia* comunicativa. Las habilidades comunicativas tienen un lugar muy importante en el innovador concepto de inteligencia emocional, puesto que en sus aseveraciones teóricas consideran que

la comunicación es determinante, tanto para el desarrollo personal como para la relación social. Por ello es interesante el estudio de sus proposiciones para ayudar al docente y futuro docente a efectuar más adecuadamente el proceso comunicativo. De las ocho inteligencias múltiples, definidas por Gardner (1995), cuatro tienen relación directa con las habilidades comunicativas, incluso una de ellas recibe el nombre de inteligencia lingüística. Son las siguientes:

- La inteligencia intrapersonal. Permite entenderse a uno mismo. Esto puede constituir el primer eslabón para desarrollar una comunicación posterior siguiendo un proceso en el que tener un conocimiento sobre cómo se perciben las personas a sí mismas, permite desarrollar mejor nuestra relación con los demás. Con esta capacidad se puede construir una percepción precisa respecto de la propia identidad. Permite desarrollar habilidades para organizar y dirigir la propia vida en coherencia con las propias emociones del sujeto. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.
- La inteligencia interpersonal. Es la capacidad que permite al sujeto entender a los demás e interactuar con ellos. Ayuda al desarrollo de la habilidad social, por tanto es necesario su inclusión en las competencias comunicativas como forma de facilitarnos el trabajo en equipo y solucionar con eficacia los conflictos interpersonales. Incluye la sensibilidad ante expresiones faciales, voz, gestos y posturas y la habilidad para responder ante una persona en una situación determinada.
- La inteligencia corporal. También llamada cinestésica, es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, juzgar, realizar actividades o resolver problemas. Incluye el aprendizaje de habilidades motrices y manuales, así como el uso de instrumentos para transformar elementos, coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad.

- La inteligencia lingüística. Implicada en el desarrollo de un buen intercambio entre emisor y receptor, ya que trata en sí misma la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la fluidez verbal y el dominio de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, uso del metalenguaje).

- Hay otra serie de pautas que el futuro profesor deberá siempre tener en cuenta en su labor profesional para mejorar su competencia comunicativa, que se podrían expresar de la siguiente forma (Camacho y Sáenz, 2000). El docente debe de poseer unas cualidades inherentes al oficio que ejerce: poseer conocimientos suficientes a la vez que mantener sus posiciones cuando considera que están basadas en razones justas, pero la flexibilidad en sus planteamientos es necesaria si las circunstancias así lo aconsejan.

- No debe perder el control de sí mismo en situaciones comprometidas de clase, desarrollando su personalidad hacia la estabilidad y la seguridad. Otra característica importante es la capacidad de mostrar sus emociones y sentimientos, reconociendo sus errores y no sintiéndose desacreditado por pedir disculpas, favoreciendo a su vez que los alumnos muestren sus puntos de vista siempre con la limitación de la consideración y el respeto a los demás. Es importante asimismo que el docente desarrolle la motivación de sus alumnos alabándolos cuando es necesario y no haciéndoles sentirse mal en lo personal cuando lo requiere la situación.

- Es por eso por lo que también en este punto debe concluirse que si se quiere conseguir una escuela asociada a los cambios sociales y tecnológicos que se viven en este nuevo siglo, ésta formación inicial no puede dejar de lado la formación en competencias comunicativas. Todo esto debe mover a la reflexión y destacan iniciativas tan interesantes como las del vicerrectorado de planificación de la Universidad de Granada con el desarrollo de los PIT (Proyectos de Innovación Tutorial) para mejorar el nivel de los docentes a este respecto.

- Una de las premisas de la comunicación es, desde luego, que no se pueden comunicar comprensivamente mensajes cuyos contenidos se desconocen. Por eso, es importante cerciorarse de que la información que se va a compartir es correcta. El emisor, en este caso el profesor, no hay duda de que cometerá errores. La equivocación es comprensible en un acto tan humano como la enseñanza, el destinatario lo acepta psicológicamente, pero un error evidente mantenido a consciencia le resulta difícil de asimilar al alumno.
- La confianza y el respeto a las ideas ajenas hace siempre más fluida una comunicación.
- La excesiva información satura el mensaje transmitido por lo que éste pierde calidad y eficiencia si no usamos con la debida atención los tiempos de comunicación adecuados. Por otro lado, un mensaje didáctico que no aporte información hace decaer la atención de los alumnos.
- Escuchar no es lo mismo que oír, lo primero es un acto voluntario, se oyen muchas cosas pero sólo se escuchan las que se quieren. Si se confía en la competencia del profesor se le escuchará con atención, del mismo modo un docente que no es de la simpatía del oyente será escuchado con reservas. Por lo tanto su mensaje tendrá un grado de captación menor por el receptor. Por eso es necesario en el establecimiento de una comunicación eficaz entre profesor y alumno que el primero no esté evaluando constantemente al segundo (Castellà, Comelles, Cross, Vilá, 2007).
- En el aula, por otro lado, es frecuente encontrar alumnos que ofrecen perspectivas diferentes pero válidas. Estos mensajes, emitidos por alumnos creativos, cuando no se ajustan a patrones convencionales, deben ser tenidos en consideración por el docente, si se quiere establecer una comunicación eficaz.
- Así mismo, el docente debe crear el ambiente propicio para que el alumno construya su aprendizaje a partir de su propia realidad y contexto (Castellà, Comelles, Cross, Vilá, 2007). Esto exige un elevado compromiso del profesor

con el fin de sacar el mayor partido posible a los diferentes contextos y características particulares de los alumnos.

- La disposición del aula es otra pauta que se nos parece fundamental para el buen desarrollo comunicativo, como demuestran Camacho y Sáenz (2000). Si el mobiliario escolar lo permite, es útil a efectos de comunicación alterar la configuración del espacio, en función del tipo de tarea que se realiza en clase. En ciertos momentos, es conveniente agrupar las mesas para el trabajo en grupos reducidos. Si el profesor suscita la intervención de los alumnos, en torno a los temas desarrollados o promueve debates en los que se produce una comunicación multilateral, la disposición en herradura o doble herradura supone una disposición del mobiliario idónea. Si el grupo es muy numeroso, parece lo más aconsejable. Esta situación permite un feedback inmediato, propio de la comunicación cara a cara.

De cualquier modo, los resultados obtenidos en la investigación plasmados en un programa podrían implementarse como programa transversal en los planes de estudio o como asignatura de libre configuración, también a través de debates intensos en seminarios de clase, exposiciones de trabajos realizados por el alumnado, aportaciones sistemáticas en congresos en forma de comunicaciones, memorias anuales (de curso). En efecto, el aprendizaje por parte de los futuros docentes de las competencias comunicativas ha de constituir una parte esencial de cualquier plan de estudios. Incluso se podría ir más allá, apostando también por su inclusión en la formación de cualquier estudiante universitario que tenga que utilizar las habilidades comunicativas en su profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, I. y Huddleston, P. (2000). Standards, Competence and Knowledge: Initial Teacher Training and Business. *International Journal of Value-Based Management*. Volume 13, Number 3 / October, pp. 215-227
- Aguaded, I. y Contín, S. (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: Ciccuss..
- Ajello, A.M. (1999). Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica. Iglesias, Zabalza, Cid, Raposo (coords): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo, Unicopia.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículo*. Madrid: Morata.
- ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. <http://www.aneca.es> y <http://www.ua.es/centros/educacion/> borrador del informe final.pdf
- ANECA (2006). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblancojun05_magisterio1.pdf
Consultado 7 de enero de 2007.
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, J.F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- Ansorena Cao, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.

- AQU (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Aragón, A. (2002). Situación actual y perspectivas sobre la formación de profesionales en Cuba. Conferencia magistral. En III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. Habana: [CD-ROM]
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.
- Aronowitz, S., Martinsons, B. y Menser, M. (1998). *Tecnociencia y cibercultura: la interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Aubern, S., Orifiamma, R. (1990): Les competences de 3em dimension. Paris: Conservatorio de Arts e Metier. En IGLESIAS, L., ZABALZA, M.A., CID, RAPOSO, M. (coords) (2003): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Austin, J.L. (1981). *Sentido y percepción*. Madrid: Tecnos.
- Ballenato, G. (2006). *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid: Pirámide.
- Baran, S.J. (1999). *Introduction to Mass Communication*. Mayfield, Mountain View: CA.
- Bardin, L. (1996): *El análisis de contenido Laurence Bardin*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación*

superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Barron, A. (1989). Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante. *Bordon*, 4, 681-689.

Batista, N. (2003). La racionalidad comunicativa y la formación profesional. En *Ética y Sociedad*. La Habana: Félix Varela, p. 94.

Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza. (1ª edición 1976).

Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Consultado enero de 2007. <http://www.Universidadabierta.edu.mex/>

Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Nueva York: Doubleday.

Berlo, David K. (1960). *El proceso de la comunicación*. Madrid: Morata..

Bernat, A. (1982). Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB. *Revista de Educación*, 269, 17-41.

Berne, Eric (1978). *Juegos en los que participamos: psicología de las relaciones humanas*. México: Diana.

Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX. Barcelona: PPU.

Bisquerra, R. (1990). Análisis conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Barcelona: PPU.

Blas, A. (2007). *Las competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.

- Bolívar, A. (2007): *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad: el EEES como reto*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. En *Perspectiva Educativa*, 2º semestre. IEPUC de Valparaíso.
- Bolívar, C. (2002). *Más allá de la formación: El desarrollo de competencias*. Versión digital en pdf.
- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (2001): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Bunge, M. (1985). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad: la controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, K.B. (1969). *A Rhetoric of Motives*. Berkeley : University of California Press.
- Burgos, A. (2008): *Formación y prevención de riesgos laborales: bases para la adquisición de una cultura preventiva en los centros educativos*. Tesis Doctoral.
- Camacho, S., Martínez, F. y Mendías, A.M. (1999). La comunicación en las organizaciones educativas. Pag. 297-304. En *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Lorenzo, M., Ortega, J.A.y Corchón, E. Granda:GEU.
- Camacho, S., Saenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Camacho, S. (1999). *Humor y Educación*. En Libro Homenaje al Dr. Óscar Sáenz Barrio. Universidad de Granada.

- Calvo, F. (1990): *Estadística Aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Campo, A. (2004). Se busca director o directora. *Organización y Gestión Educativa*, 3, mayo-junio. (Dossier interno).
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Carrasco, J.L. (1989): *El Método Estadístico en la Investigación Médica*. Madrid: Editorial Ciencia 3.
- Cea D'Ancona, M.A. (2001): *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 145-167.
- Cascón, P. (2007). Educar en y para el conflicto. <http://www.pangea.org/unescopau/img/docencia/recurso001.pdf> Consultado el 15 de marzo de 2007.
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Cea D'Ancona, M.A. (2002): *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chandezon, Gerard (1983). *El análisis transaccional*. Madrid: Morata.

- Cisneros, I. García, C. y Lozano, I.M.(2006). *¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?* <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>. Consultado 05-09-06.
- Chomsky, N. (1997). *La aldea global*. Tafalla, Navarra: Txalaparta.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (2007). *El significado de las competencias en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, F. (1996). *Educación y comunicación*. En Jiménez Correa (ed.) *Comunicación y educación*. Granada: Arte pag. 23-30.
- Corominas, E. (2001). *Competencias genéricas en la formación universitaria*. En *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- Correa, R.I. (2001). *La sociedad mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Correa, R.I. (2002). *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes ¿una pedagogía de lo imposible?* Huelva: Hergué.
- Couto, M. (1996). *Cómo hablar bien en público*. Barcelona: Gestión 2000.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cuadrado, Isabel (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Davis, F. (1976) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

De Mena González, A. (1994). *Educación de la voz. Principios fundamentales de ortofonía*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Del Pozo Delgado, P. (1998). *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.

De Vicente, P.S. (1994). Estrategias y competencias de enseñanza práctica. en Villar, L.M., De Vicente, P.S. (dirs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.

Domingo, J. y Mesa, R. (1999). *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Granada: Adhara.

Domínguez Rodríguez, E. (2003). La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En Gutierrez, J.

Dominick, J.R. (2006). *La dinámica de la comunicación masiva: los medios en la era digital*. México: McGraw-Hill.

Education and Training (2006). ECTS. Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos.
http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html#2. Consultado el 14 de febrero de 2007

Elsea (1989). *La primera impresión*. Barcelona: Grijalbo..

Eraut, M. (1998): “Concepts of competence”, en *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp.127-139.

- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Étienne, R. y Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collage et en lycée. Repères pour un nouveau métier*. Paris: A. Colin.
- Farhi, D. (1998). *El gran libro de la respiración*. Barcelona: Robin book.
- Farland, D.; Gullickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao: Mensajero.
- Fernández, A.M. (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Collado, Carlos (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*. México: McGraw-Hill..
- Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (1995). *Marshall McLuhan, el explorador solitario*. México: Grijalbo y Universidad Iberoamericana.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores* (documento mimeografiado). Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Ferrés, J. y Marqués, P. (2004). *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, W. R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, SC.: University of South Carolina.
- Flick, U. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forgas Brioso, J. (2003). *Diseño curricular por competencias*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País, Santiago de Cuba. (versión digital).

Forgas Brioso, J. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Frank País. Colección Pedagogía.

Fox, D. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Gallart M y C. Jacinto (1995). *Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación - trabajo*. Curso subregional de formación de gerentes de educación Técnico - Profesional, p 59-62. <http://www.cinterfor.org.uy/public> Consultado 12 de enero de 2007.

Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Gallego, J.L. y Gómez, R. (2000). *Comunicación y escuela*. Granada: GEU.

García, H. y Ugarte, D. (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela*. Asociación Peruana de Negociación, Arbitraje y Conciliación. Lima. <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/conflicto.pdf> Consultado 16 de marzo de 2007.

García Ferrando, M. (1984): *Sobre el método: problemas de investigación empírica en sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

García Matilla, A. (2002): *Educación para la comunicación como antídoto al pensamiento único*. Aire, revista digital. <http://www.airecomun.com/artic.htm> Consultado 11 de junio de 2007.

García Pascual, E. (2006): *Las competencias del profesorado en la sociedad del conocimiento*. *Anuario de Pedagogía*, nº8, 57-58.

- Garrido Gutiérrez, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Gather Thurler, M (1997). Coopérer efficacement: difficile mais possible. *Educateur*, 12, pp. 17-22.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gil, F. y Moreno, M.F. (2003). La profesión de maestro. En Gutierrez, J., Romero, A. y Coriat, M. (Eds). *El practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 91-103.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1999): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glass, Lillian (2003). *Sé lo que estás pensando: utiliza los cuatro códigos del lenguaje corporal para mejorar tu vida*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gomez Palacio, C. (1998). *Comunicación y educación en la era digital*. México: Diana.
- Godefroy, C.; Robert, L. (1995). *Negociar con éxito*. Barcelona: Martínez Roca.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Maura, V. (2004) *La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexione y experiencias desde una perspectiva educativa*. [CD-ROM] 4^{ta} Convención Internacional de Educación Superior. La Habana: Universidad de la Habana.

Gordon, J.A. (1997). *Comportamiento Organizacional*.
<http://www.losrecursoshumanos.com/la-comunicacion-ascendente.htm>

Consultado 13 de marzo de 2007.

Gordon Wells (2003). *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Morón de la Frontera, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Goulart Barreto, Raquel (2004). Globalização, mídia e escola: luzes no laberinto audiovisual. *Comunicar*, n.22, 21-26.

Grenfell, M. (1996). Bourdieu and Initial Teacher Education. *A Post-Structuralist Approach British Educational Research Journal*, Vol. 22.

Griffin, E. (2000). *A First Look at Communication Theory*. Nueva York: 4ª ed., McGraw-Hill.

Grice, H. P. (1985) *La teoría causal de la percepción*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Guba, E. G. (2000). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.

Habermas, J. (1989). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Técnos.

Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2004). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Santa Fe: El Cid Editor.

Harrison, J y Caron, H. (2002). *Fundamentos de la dirección estratégica*. España: Thomson.

Henkel, R.E. (1989): *Tests of significance*. Beverly Hills, CA : Sage.

- Hernández, F. y García, M.P. (2001): *Evaluación del proyecto curricular de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, F., Buendía, L., y Colás, M.P. (2001): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw-Hill
- Husen, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Colección Ideas Clave. Barcelona: Graó
- Irigoin, M y Vargas, F. (2002). Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. *Boletín CINTERFOR No. 152*, <http://www.cinterfor.org.uy/public>
Consultado el 26 de diciembre de 2006.
- Jakobson, Roman (1973). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ayuso.
- Kirkpatrick, D.L. (2001). *Claves para una comunicación eficaz*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kish, L. (1982). *Muestreo de encuestas*. México: Trillas.
- Kish, L. (1996). *Diseño estadístico para la investigación*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Klapper, J.T. (1960). *The Effects of Mass Communication*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Knapp (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Krippendorff, K. (2002): *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Lafuente, R. (2008): Sobre el análisis y representación de documentos. Edita CUIB (UNAM): México. <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03009.pdf>. Consultado 9 de junio.
- Lasswell, H. (1964). *The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas*, L. Bryson (ed.) Cooper Square, Nueva York, 37-51.
- Latorre Medina, M.J. (2004). *Conocimiento y creencias de los estudiantes de magisterio sobre la enseñanza práctica*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral (inédita).
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>. Consultado 2 de enero 2007.
- León, A.B. (2002). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. México: Limusa.
- Liebetrau, A.M. (1988): *Measures of association*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lowery, S. A. y DeFleur, M. L. (1995). *Milestones in Mass Communication Research*. Nueva Cork: Longman, White Plańis.
- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”, *Signos*, 14. Enero-marzo.
- Maldonado Alemán, M. (2003). *Texto y Comunicación*. Madrid: Fundamentos.

- Malinowski, B. (1945). The Problem of Meaning in Primitive Languages. En K. Ogden y I. A. Richards (eds.), *The Meaning of Meaning*, Harcourt, Brace y World, Nueva York, 296-336.
- Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Valores y emociones del profesorado. Madrid: *Cuaderno de la Fundación SM*. Nº 5
- Marrou, H. I. (1998). *Historia de la educación en la Antigüedad*, 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martí Sánchez (2000). Los fines del hablar. *Cuadernos de Trabajo, Universidad de Valencia*, 29.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18(3), 127-143.
- Martínez-Fresneda, Humberto (2004) La influencia de los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje. *Comunicar*, 22, 183-188.
- Mata, S. (1999). El conocimiento disciplinar: Enfoque conceptual y de investigación. En Salvador Mata. *Educación Especial. Enfoques conceptuales y de investigación*. Granada: GEU
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McKenna, B.; Nevo, D.; Stufflebeam, D.; Thomas, R. (1998) *Guía Profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

- McLeod, J. M. Y Chaffee, S. H. (1973). Interpersonal Approaches to Communication Research. *American Behavioral Scientist*, 16, 469-499.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press..
- Melendo, Maite (1985). *Comunicación e integración personal*. Santander: Sal Terra.
- Menter, I., Brisard, E., y Smith, I. (2006). Making Teachers in Britain: professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. *Educational Philosophy and Theory* 38 (3), 269–286.
- Mendías, A.M. (2004). *Motivos que determinan el acceso a los estudios de magisterio del alumnado de Granada e influencia de factores institucionales en la modificación de las actitudes iniciales*. Maracena (Granada): Arial.
- Mérida Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en la Educación Infantil. *Revista de educación MEC*, 341. www.revistaeducacion.mec.es Consultado 19 de enero de 2007.
- Mestres, J (1994) El sistema relacional y los conflictos en los centros escolares. En Gairín, J.; Darder, P. *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis, pag. 470/39-470/50
- Miles, M.B. y Huberman, M. (2003): *Analyse des données qualitatives*. París : De Boeck.
- Molina, E. (dir.) y otros (2003): *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora*. Memoria de Investigación. Convocatoria de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia: Programa Estudios y Análisis.
- Morris, D. (1994). *El mono desnudo*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Morris, D. (2002). *El animal humano*. Barcelona: Debolsillo.
- Morris, D. (2006). *La naturaleza de la felicidad*. Barcelona: Planeta.
- Navío, A. (2005): Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- OIT (2000). Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. *Organización Internacional del Trabajo: centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional*. <http://www.cinterfor.org.uy/public>
Consultado 23 noviembre de 2006.
- Oncins de Frutos, M. y Sancho Figueroa, T. (2007). Condiciones de trabajo y círculos de calidad. http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_419.htm consultado 13 de marzo de 2007.
- Ortiz E. (1997) ¿Cómo desarrollar la competencia comunitiva del maestro? *Colección Pedagogía 97*. Habana.
- Parra, RJF. (2005). La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición. Disponible en: <http://www.google.com/>
Consultado 7 de mayo de 2007.
- Parcerisa, A. (2004). *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: ICE de la UB.
- Parker, S. (1993). *Thomas Edison*. Madrid: Celeste.
- Pearce, B. W. y Cronen, V. (1980). *Communication, Action and Meaning*. Nueva York: Praeger.
- __Pearce, B.W. y Foss, K. A. (1990). The Historical Context of Communication as a Science. En G. L. Dahnke, e. Fernández Collado y G. Clatterbuck (eds.), *Human Communication: Theory and Research*, Wadsworth. Belmont, California, pp. 119.

Peña Tirado, L.F. (2006): Gestión de competencias en la organización universitaria: estrategias para una aplicación práctica en el área de organización de empresas y en el marco del EEES. *Anuario de Pedagogía*, nº8, 79-100.

Perrenoud, P. (2004a) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2004b) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Pineda castillo, Francisco (2004). Armas de distorsión masiva. *Comunicar* 22, 55-61.

Piscitelli, A (2002). *Meta-cultura: el eclipse de los medios masivos en la era de la Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

Pollard, A. (1997). Reflective teaching and competente. *In Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Casell.

Portelance, L. (2005). En aval de l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement: une compréhension commune de la formation à l'enseignement. En <http://www.acfas.ca/acfas73/C1443.HTM> Consulta: 6 de mayo de 2007

Reynolds, H.T. (1984): *Analysis of Nominal Data*. Beverly Hills, CAL.: Sage Publns., 2ª ed.

Riccardi (1985). *Reunir, hablar y persuadir*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Rodríguez Fuentes, A. (2006). *La sociedad de la información y la comunicación para el alumnado con dificultades para su acceso*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rogers, E. (1994). *A History of Communication Study*. Nueva York: Free Press.

- Romero, A. y Coriat, M. (Eds) (2003). *El practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Edit. Universidad de Granada, 91-103.
- Roméu, A. (2005). El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa sociocultural. *Colección Pedagogía*. La Habana.
- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Bellaterra.
- Rueda, M. y Arcos, A. (1998). *Problemas de muestreo en poblaciones finitas*. Granada: GEU.
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2005): Elaboración de la Guía Docente para la convergencia europea. Universidad de Valencia: Valencia.
http://www.uv.es/qualitat/documents/guia_doc_cast.pdf . Consultado 10 de junio 2008.
- Salinas, J. (2006). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*
<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html> Consultado 14 de octubre de 2006.
- Salvador Mata, F. (2001): Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Archidona: Aljibe.
- Sánchez, M. (1998). La educación para el uso de los medios y su identidad crítica. *Comunicar*, 12, 186-190.
- Santos Guerra, M.A. (1998). ¿El momento de la metaevaluación educativa. Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, IX, 23, 913-931.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002307.pdf> (Consultado 9 de enero de 2008)

- Sanz Fernández, F. y Sanz Bachiller, J.C. (2003). *Internet como fuente de información y documentación sobre educación y formación de personas adultas*. Madrid: Ministerio de educación.
- Schramm, W. (1988). Cómo funciona la comunicación. En Fernández Collado, E. y Dahnke, G.L. (eds.), *La comunicación humana. Ciencia Social*. México: McGraw-Hill, 1-25.
- Schramm, W. (1954). How Communication Works. En W. Schramm (ed.), *The Processes and Effects of Mass Communication*. Chicago: University of Illinois Press, pp. 3-26.
- Schramm, W. Chaffee, S. H. y Rogers, E. (1997). *The Beginnings of Communication Study in America: A Personal Memoir*. California: Altamira Press, Walnut Creek.
- Schutt, R.K. (1996): *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- 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 abril 2007.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2).
- Shannon, C. E. y Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Chicago, University of Illinois Press.
- Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en Educación. Notas para un ejercicio crítico. *Revista digital UMBRAL No 3, Enero*. <http://www.reduc.cl> Consultada el 30 de octubre de 2006.
- Serrano, S. (2004). *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Anagrama.

- Serrano, M. (1982) La interacción comunicativa entre los seres vivos. En: García J. *Teoría de la comunicación, epistemología y análisis de la referencia*. 2^{da} edición. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente, 37-52.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stake, R. E. (2005): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steil, Lyman K., Summerfield, J. y de Mare, G. (1987). *Cómo escuchar bien y entender mejor*. Bilbao: Deusto.
- Suárez, O., Ruíz, C., Hincapie, L. C., y Mendoza, E. C. (2007). *La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad*. Razón y Palabra, revista electrónica http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n23/23_osuarez.html#oyc Consultado 14 de marzo de 2007
- Tabares, I. (2006). *La educación como motor del desarrollo*. En www.luventicus.org/articulos/02R014.
- Tagliacarne, G. (1968): *Técnica y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tardif, J. y Meirieu, Ph (1996). *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*. *Vie pédagogique*, n. 98, marzo-abril, pag. 7.
- Tejada J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Comunicación y Pedagogía*, núm. 158, 17-26.

- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> Consultado el 26 de abril de 2007
- Tesch, R. (1990): *Qualitative Research. Análisis tipos software tools*. London: Falmer Press.
- Tójar, J. C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrence y Myers (1986). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Trejo Delarbre, R. (2006). *Viviendo en el Aleph: la sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- Tremblay G. (1994). Pedagogía colegial, marzo, material fotocopiado, s/ed.
- Tuchman, G. (1973). Making News by Doing Work: Routinizing the Unexpected. *American Journal of Sociology*, núm. 79, 110-131.
- UNESCO (2003). L'UNESCO promeut les 'sociétés du savoir' pour maximiser l'impact des technologies de la communication. 03-10-2003 <http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.p...> consultado 26 de junio 2007
- UNESCO (2003). Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan. Julio. <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.p...> Consultado 26 de junio de 2007
- Valle, M. (2003). La comunicación organizacional de cara al siglo XXI. *Razón y Palabra No. 32*. Abril-Mayo. Disponible en: www.razonypalabra.org Consultado el 15 de marzo de 2007.

- Van, DT (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En *El discurso como proceso de interacción social*. Estudios sobre el discurso II (pp. 19-66) (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa.
- Vargas, F. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: Boletín CINTERFOR/OIT. <http://www.cinterfor.org.uy/public> Consultado el 1 de febrero de 2007.
- Vigotsky, L.S. (1995) *Obras escogidas*. Madrid: visor.
- Villa, A., Álvarez, M. y Ruiz, J.I. (coords) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villar Ángulo, L.M., De Vicente Rodríguez, P.S. y Alegre de la Rosa, O.M. (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.
- Villar Ángulo, L.M. (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Montevideo: *Boletín CINTERFOR* 152. <http://www.cinterfor.org.uy/public> Consultado 6 de mayo 2007.
- Vygotskii (1923) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición en español, Barcelona: Crítica (1989).
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. En *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), pp.75-88.

Wheelwright, P. (1962), *Metaphor and reality*. Bloomington: Indiana University Press.

Wordruffe C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership and Organisation Development Journal*, 14, 29-36.

Zabala, A., Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Colección Ideas Clave. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

Zabalza, M.A. (2003b). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. IGLESIAS, L., ZABALZA, M.A., CID, RAPOSO, M. (coords): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Zaldivar P. (2005) *Competencia comunicativa y relaciones interpersonales*. Disponible en: <http://www.saludparalavida.cu> Consultado 14 de abril de 2007.

Zarifian, P. (1999). *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Montevideo: Boletín CINTERFOR.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/whatsnew.htm> Consultado 6 de mayo de 2007.

Zeidner, K. (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14, 11-27.

ANEXO 1

AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ALUMNOS DE TERCERO DE
MAGISTERIO

CUESTIONARIO

Usted está a punto de concluir los estudios de magisterio y, por ello, próximamente estará facultado para ejercer la docencia. Se supone que todo profesor debe poseer ciertas habilidades básicas para relacionarse con alumnos, padres y otros profesores. Con este cuestionario tratamos de determinar **en qué medida usted se considera competente en varios aspectos relacionados con la comunicación educativa**

DATOS PERSONALES
(Rodee con un círculo el número que corresponda)

1. **Sexo:** 1 Hombre 2 Mujer
2. **Especialidad:** 1 E. Especial 2 E. Infantil 3 E. Física 4 E. Primaria 5 L. Extranjera
6 E. Musical 7 Audición y Lenguaje
3. **Acceso a Magisterio:** 1 Selectividad 2 F. Profesional 3 Mayor 25 años 4 Otras carreras

Para responder a las siguientes cuestiones rodee con un círculo el número que corresponda de acuerdo con la siguiente clave:

- | |
|--------------------------|
| 3. Dominio elevado |
| 2. Dominio suficiente |
| 1. Dominio escaso o nulo |

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. En el proceso de la comunicación interpersonal, se atribuyen al buen EMISOR/A ciertas habilidades. Señale las que usted cree poseer y en qué grado. (Rodee con un círculo el número que corresponda).

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Me expreso oralmente con propiedad y corrección..... | 3 | 2 | 1 |
| 2. Me expreso por escrito con propiedad y corrección..... | 3 | 2 | 1 |
| 3. Pienso lo que voy a decir antes de expresarlo..... | 3 | 2 | 1 |
| 4. Persuado a los demás con mis argumentos..... | 3 | 2 | 1 |
| 5. Me siento seguro/a cuando tengo que iniciar una comunicación..... | 3 | 2 | 1 |
| 6. Me siento seguro/a cuando tengo que mantener una comunicación..... | 3 | 2 | 1 |
| 7. Contrasto opiniones antes que imponer mis propias ideas directamente..... | 3 | 2 | 1 |
| 8. Evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor. | 3 | 2 | 1 |
| 9. Evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro..... | 3 | 2 | 1 |
| 10. Utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás..... | 3 | 2 | 1 |
| 11. Permito que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende..... | 3 | 2 | 1 |
| 12. <i>En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen emisor/a es.....</i> | 3 | 2 | 1 |

2. Al buen RECEPTOR/A se le atribuyen ciertas habilidades. Señale las que usted cree poseer y en qué grado:

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Respeto las opiniones o ideas de quien me habla..... | 3 | 2 | 1 |
| 2. Me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión..... | 3 | 2 | 1 |
| 3. Me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones..... | 3 | 2 | 1 |
| 4. Me cercioro de que he comprendido antes de intervenir..... | 3 | 2 | 1 |

5. Prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla.....	3	2	1
6. Descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice.....	3	2	1
7. Presto atención al contexto para entender el significado de las palabras.....	3	2	1
8. Conservo la calma aunque el que me habla esté excitado.....	3	2	1
9. Hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien.....	3	2	1
10. En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor/a es.....	3	2	1

3. Como profesor/a usted deberá desplegar ciertas habilidades comunicativas en la clase. Señale en qué medida usted las conoce y sabe aplicarlas.

1. Articular clara y correctamente y a velocidad moderada.....	3	2	1
2. Organizar adecuadamente mis exposiciones.....	3	2	1
3. Emplear un nivel de vocabulario adecuado.....	3	2	1
4. Aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias.....	3	2	1
5. Usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos/as.....	3	2	1
6. Captar y mantener la atención de los alumnos/as.....	3	2	1
7. Crear en el aula un clima de relación positivo.....	3	2	1
8. Hacer uso de distintas modalidades de preguntas.....	3	2	1
9. Lograr la participación de los alumnos/as.....	3	2	1
10. Utilizar productivamente el sentido del humor.....	3	2	1
11. Aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos.....	3	2	1
12. Conocer los contenidos que voy a impartir.....	3	2	1
13. Afrontar las situaciones comprometidas de clase.....	3	2	1
14. Lograr que los alumnos/as se centren en la tarea.....	3	2	1
15. Utilizar productivamente la crítica y la alabanza.....	3	2	1
16. Sentirme seguro/a para conducir el grupo-clase.....	3	2	1
17. Utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación.....	3	2	1
18. Utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones de clase.....	3	2	1
19. Permitir que los alumnos/as manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado.....	3	2	1
20. En general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es.....	3	2	1

4. Usted tendrá que asistir a reuniones con padres o colegas. Señale en qué medida usted cree poseer las habilidades que se atribuyen al buen participante en reuniones.

1. Prestar atención a lo que dicen los demás.....	3	2	1
2. Autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones.....	3	2	1
3. Preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones.....	3	2	1
4. Centrarme en la materia objeto de debate.....	3	2	1
5. Respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención.....	3	2	1
6. Intervenir con naturalidad y sin inhibiciones.....	3	2	1
7. Expresarme con concisión, claridad y precisión.....	3	2	1
8. Esforzarme para que mis intervenciones sean percibidas por los demás como una contribución importante al logro de los objetivos del grupo.....	3	2	1
9. Mantener en mis intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo.....	3	2	1
10. Acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema.....	3	2	1
11. Respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con mis propias posiciones.....	3	2	1
12. En general, considero que mi dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reuniones es.....	3	2	1

5. Usted tendrá que ejercer la función de tutor/a. Se considera que una relación tutorial eficaz requiere ciertas habilidades del profesor/a. Señale en qué medida usted las conoce y se halla en condiciones de aplicarlas.

1. Planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría.....	3	2	1
2. Aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda.....	3	2	1
3. Evaluar y registrar los resultados de la entrevista.....	3	2	1
4. Crear un ambiente propicio a la relación interpersonal.....	3	2	1
5. Interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista.....	3	2	1
6. En general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es.....	3	2	1

6. Se le pide ahora su valoración de ciertas situaciones relacionadas con su experiencia como alumno/a de la Facultad (ponga una cruz donde corresponda)

	Siempre o casi siempre	Algunas veces	Nunca o casi nunca
1. Me he sentido libre para plantear en clase las dudas que me suscitaban las explicaciones de los profesores/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. He recibido respuestas oportunas y clarificadoras a mis dudas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. He sido tratado/a con respeto por los profesores/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mi esfuerzo como estudiante ha sido reconocido por los profesores/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. He advertido coherencia entre lo que pretenden enseñar los profesores y lo que hacen realmente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Los profesores/as, en general, han sido buenos comunicadores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ha sido posible expresar en clase opiniones contrarias a las mantenidas por los profesores/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me siento identificado/a con la manera de entender las relaciones humanas los profesores/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Las relaciones con mis compañeros/as de clase han estado basadas en la aceptación y el mutuo respeto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Los profesores/as explican los contenidos con claridad y precisión.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Los profesores/as han creado un ambiente de clase propicio a la relación interpersonal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. He recibido de los profesores/as la ayuda que les he solicitado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRACIAS DE NUEVO POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2

AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL MAESTRO EN FORMACIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Con este cuestionario se quiere determinar en qué medida está usted formado en aspectos relacionados con la comunicación educativa

DATOS PERSONALES (rodee con un círculo el número que corresponda)

1. **Sexo:** 1 Hombre 2 Mujer

2. **Especialidad:** 1 E. Especial 2 E. Infantil 3 E. Física 4 E. Primaria 5. L. Extranjera 6 E. Musical
7 Audición y Lenguaje

3. **Acceso a Magisterio:** 1 Selectividad 2 F. Profesional 3 Mayor 25 años 4 Otras carreras

4. **Curso:** 1º 3º

Para responder a las siguientes cuestiones rodee con un círculo el número que corresponda de acuerdo con una de las 5 claves que se reseñan a continuación:

1. Dominio nulo	2. Dominio insuficiente	3. Dominio suficiente	4. Dominio elevado	5. Dominio muy elevado
-----------------	-------------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

1. En el proceso de la comunicación interpersonal, se atribuyen al buen EMISOR ciertas habilidades o competencias. Señale las que cree poseer y en que grado según las claves arriba indicadas.

1. Me expreso oralmente con propiedad y corrección	1	2	3	4	5
2. Me expreso por escrito con propiedad y corrección	1	2	3	4	5
3. Pienso lo que voy a decir antes de expresarlo	1	2	3	4	5
4. Persuado a los demás con mis argumentos	1	2	3	4	5
5. Me siento seguro/a cuando tengo que iniciar una comunicación	1	2	3	4	5
6. Me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación	1	2	3	4	5
7. Contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente	1	2	3	4	5
8. Evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor	1	2	3	4	5
9. Evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro	1	2	3	4	5
10. Utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás	1	2	3	4	5
11. Permiso que quien me escucha me manifieste hasta que punto me entiende	1	2	3	4	5
12. <i>En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen emisor/a es</i>	1	2	3	4	5

2. Al buen RECEPTOR se le atribuyen ciertas habilidades o competencias. Señale las que cree poseer y en qué grado

1. Respeto las opiniones o ideas de quien me habla	1	2	3	4	5
2. Me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión	1	2	3	4	5
3. Me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones	1	2	3	4	5
4. Me cercioro de que he comprendido antes de intervenir	1	2	3	4	5
5. Prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla	1	2	3	4	5
6. Descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice	1	2	3	4	5
7. Presto atención al contexto para entender el significado de las palabras	1	2	3	4	5
8. Conservo la calma aunque el que me habla esté excitado	1	2	3	4	5
9. Hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien	1	2	3	4	5
10. <i>En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor/a es</i>	1	2	3	4	5

3. Como PROFESOR/A deberá desplegar ciertas habilidades comunicativas en la clase. Señale en que medida las conoce y sabe aplicarlas.

1. Articular clara y correctamente y a velocidad moderada	1	2	3	4	5
2. Organizar adecuadamente mis exposiciones	1	2	3	4	5
3. Emplear un nivel de vocabulario adecuado	1	2	3	4	5
4. Aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias	1	2	3	4	5
5. Usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos/as	1	2	3	4	5
6. Captar y mantener la atención de los/as alumnos/as	1	2	3	4	5
7. Crear en el aula un clima de relación positivo	1	2	3	4	5
8. Hacer uso de distintas modalidades de preguntas	1	2	3	4	5
9. Lograr la participación de los alumnos/as	1	2	3	4	5
10. Utilizar productivamente el sentido del humor	1	2	3	4	5
11. Aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos	1	2	3	4	5
12. Conocer los contenidos que voy a impartir	1	2	3	4	5
13. Afrontar las situaciones comprometidas de clase	1	2	3	4	5
14. Lograr que los alumnos/as se centren en la tarea	1	2	3	4	5
15. Utilizar productivamente la crítica y la alabanza	1	2	3	4	5
16. Sentirme seguro/a para conducir el grupo-clase	1	2	3	4	5
17. Utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación	1	2	3	4	5
18. Utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase	1	2	3	4	5
19. Permitir que los alumnos/as manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado	1	2	3	4	5
20. En general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es	1	2	3	4	5

4. Tendrá que ASISTIR a reuniones con padres o colegas. Señale en qué medida cree poseer las habilidades o competencias que se atribuyen al buen participante en reuniones

1. Prestar atención a lo que dicen los demás	1	2	3	4	5
2. Autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones	1	2	3	4	5
3. Preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones	1	2	3	4	5
4. Centrarme en la materia objeto de debate	1	2	3	4	5
5. Respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención	1	2	3	4	5
6. Intervenir con naturalidad y sin inhibiciones	1	2	3	4	5
7. Expresarme con concisión, claridad y precisión	1	2	3	4	5
8. Esforzarme para que mis intervenciones sean percibidas por los demás como una contribución importante al logro de los objetivos del grupo	1	2	3	4	5
9. Mantener en mis intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo	1	2	3	4	5
10. Acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema	1	2	3	4	5
11. Respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con mis propias posiciones	1	2	3	4	5
12. En general, considero que mi dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reunión es	1	2	3	4	5

5. Tendrá que ejercer la función de TUTOR/A. Considere que una relación tutorial eficaz requiere ciertas habilidades o competencias del profesor/a. Señale en que medida se halla en condiciones de aplicarlas.

1. Planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría	1	2	3	4	5
2. Aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda	1	2	3	4	5
3. Evaluar y registrar los resultados de la entrevista	1	2	3	4	5
4. Crear un ambiente propicio a la relación interpersonal	1	2	3	4	5
5. Interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista	1	2	3	4	5
6. En general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es	1	2	3	4	5

GRACIAS DE NUEVO POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3

PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

Con este cuestionario se quiere determinar en qué medida cree usted que están preparados los alumnos de Magisterio en estas competencias y que lugar ocupan en el desarrollo de su asignatura

Señale a continuación rodeando con un círculo la opción(es) correspondiente(s)

Su asignatura (s) de Magisterio es(son) de	1ª	2º	3º
--	----	----	----

Para responder a las siguientes cuestiones marque una X en la casilla correspondiente de acuerdo con las 5 claves que se reseñan a continuación:

1. No/nulo	2. Poco/insuficiente	3. Sí/Suficiente	4. Bastante/elevado	5. Siempre/muy elevado
------------	----------------------	------------------	---------------------	------------------------

	1	2	3	4	5
¿Qué grado de importancia cree que tiene la competencia comunicativa en el buen desarrollo de la función docente de un maestro/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En los siguientes ítems le solicitamos valore en qué medida las siguientes dimensiones de la competencia comunicativa están presentes en la formación de los futuros maestros y maestras.

1. En el proceso de la comunicación interpersonal, se atribuyen al buen **EMISOR** ciertas habilidades o competencias. Señale las respuestas según las claves arriba indicadas.

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen emisor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Al buen **RECEPTOR** se le atribuyen ciertas habilidades o competencias. Señale las respuestas según las claves.

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen receptor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. El alumno de magisterio como **PROFESOR/A** deberá desplegar ciertas habilidades comunicativas en la clase. Señale en que medida son representadas estas habilidades en su asignatura

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para preparar a los profesores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. El alumno en su futuro profesional tendrá que **ASISTIR** a reuniones con padres o colegas. Señale en qué medida cree que éstos poseen las habilidades o competencias que se atribuyen al buen participante en reuniones

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para participar en reuniones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Los estudiantes de magisterio en su ejercicio profesional tendrán que ejercer la función de **TUTOR/A**. Para lo que es necesario poseer ciertas habilidades comunicativas. Señale en que medida cree que los alumnos se hallan en condiciones de aplicarlas.

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen tutor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

