

Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio

JESÚS DOMINGO SEGOVIA* | JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA**
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES***

Nos encontramos en un nuevo escenario de formación y acreditación de competencias profesionales. Destacamos la competencia comunicativa por su potencial como medio y herramienta de eficaces procesos de interacción, y por las propias dinámicas de las organizaciones educativas. El artículo muestra la percepción del profesorado de la Universidad de Granada (España) sobre el grado de trabajo, logro y necesidad de la competencia comunicativa en sus estudiantes de Magisterio. Para levantar la información aplicamos un cuestionario a 171 profesores; los resultados fueron analizados con la ayuda del paquete estadístico SPSS 14.0. El texto muestra una panorámica descriptiva sobre el grado de importancia otorgada a la competencia, su presencia en clase, los niveles de logro percibidos y la necesidad de incluirla en los nuevos planes de estudio. Los resultados obtenidos son poco alentadores, pero sirven para despertar el debate entre los docentes. Se avanza así en un doble sentido: reivindicándola y poniéndola en valor, rescatándola de la educación implícita.

We are currently in a new scenario with regard to the formation and certification of professional skills. We highlight the communicative skills, given their potential as a medium and tool for efficient interactional processes, and for the dynamics of the educational organizations themselves. This paper shows the perception of the teaching staff of the Granada University (Spain) with regard to workload, achievement and the need for communicative skills amongst the student teachers. To gather the information in the study, we gave a questionnaire to 171 teachers; the results of which were analyzed using the statistics package SPSS 14.0. The text provides a descriptive panorama regarding the grade of importance granted to skill, its presence in class, the perceived levels of achievement and the need to include skills in future study plans. Although the results are not very encouraging, they do, however, serve to awaken debate amongst the teaching staff. Advance is shown in two ways: reclaiming and placing emphasis on value, thus recapturing value from implicit education.

Palabras clave

Competencias profesionales
Competencia comunicativa
Formación inicial del profesorado
Plan de estudios

Keywords

Professional skills
Communicative skills
Initial teacher training
Study plans

Recepción: 19 de julio de 2012 | Aceptación: 8 de noviembre de 2012

* Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Líneas de investigación: asesoría y mejora educativa para la equidad y la calidad para todos y entre todos. Publicaciones recientes: *Elaboración de programas y proyectos educativos*, Madrid, Síntesis (en prensa); (2004), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, México, SEP/Octaedro. CE: jdomingo@ugr.es

** Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Líneas de investigación: comunicación educativa y dificultades de lenguaje oral y escrito. Publicaciones recientes: *Los trastornos de lenguaje en el niño. Estudios de caso*, Sevilla, MAD-Eduforma (en prensa); (2012, en coautoría con A. Rodríguez), *Bases teóricas y de investigación en educación especial*, Madrid, Pirámide. CE: jlalleg@ugr.es

*** Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Líneas de investigación: comunicación educativa y dificultades de lenguaje oral y escrito. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con J.L. Gallego), *Bases teóricas y de investigación en educación especial*, Madrid, Pirámide; (2008, en coautoría con A. García), *Deficiencia auditiva*, Madrid, EOS. CE: arfuente@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La adecuación de los nuevos planes de estudio españoles al Espacio Europeo de Educación Superior aconseja una mirada panorámica sobre lo que realmente se hace en contraste con lo que postulan tanto la teoría pedagógica actual como las nuevas líneas de política curricular europea. Una primera cuestión a destacar en este contexto es la relevancia que adquieren el desarrollo y la acreditación de competencias profesionales para el ejercicio profesional en los estudios de educación superior. La competencia profesional se entiende como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados (Navío, 2005), de tal manera que el profesorado no sólo ha de *saber ser* sino también *saber hacer* y *saber estar* en el ejercicio profesional, para actuar con eficacia en los diferentes escenarios. De ahí el sentido utilitario del término “competencia” en el mundo del trabajo, donde se percibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, con el fin de que un profesional adquiera las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar su labor de forma eficiente (Díaz Barriga, 2006).

Esta percepción se advierte en la descripción que hace el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005) sobre las competencias transversales genéricas y específicas que han de adquirir los futuros graduados en Magisterio, así como de las competencias básicas propias de un graduado, de acuerdo con lo establecido en el Marco de las Cualificaciones Profesionales en Europa (Comisión Europea, 2008), en el Marco Español de Cualificaciones para la Enseñanza Superior (Gobierno de España, 2009), en los principios generales que establece el Real Decreto 1393¹ y en las competencias clave para el aprendizaje permanente recomendadas por el Parlamento y el Consejo

Europeo (CE, 2006), entre las que destacan las competencias comunicativas, idiomáticas y las tecnologías de la información y la comunicación.

Se trata de un cambio de escenario *que conlleva la labor de reorganizar las bases educativas de las universidades españolas* (Cantón *et al.*, 2011), y que precisa algo más que un nuevo diseño de planes de estudio para entrar en otros ámbitos más próximos a la realidad del desempeño docente y sus consecuencias, a fin de adquirir y aplicar esas competencias profesionales (Fernández, 2009). De ahí la pertinencia de obtener información, tanto del alumnado como del profesorado implicado en esa formación.

Este debate se ha venido desarrollando de manera paralela al cuestionamiento de cuál ha de ser el nuevo perfil docente que se demanda para el profesorado del siglo XXI. En este contexto, se propone un conjunto de competencias que se han de alcanzar en la formación inicial con los nuevos planes de estudio (ITE, 2000; Nóvoa, 2002; Gauthier, 2006; Tejada, 2009; AGAEVE, 2010; Danielson, 2011), al tiempo que se reflexiona en torno a la identidad profesional y se habla con profusión de nuevas competencias profesionales para los docentes (Perrenoud, 2004), con el fin de reconstruirlas y reconducirlas hacia vías razonables y pertinentes de actuación profesional (Bolívar y Domingo, 2004). Los efectos no se han hecho esperar, pues ya se están utilizando como argumentos en las valoraciones de las titulaciones que se habrán de eliminar y en los debates sobre los nuevos proyectos de planes de estudio, previos al diseño de los títulos de grado.

En los diferentes diseños de competencias se destaca la figura del docente como mediador y promotor de situaciones de aprendizaje; entre ellas, las que se consideran fundamentales son la interrelación, la interdependencia, la colaboración y la tutorización, entre otras claves profesionales. Sin duda se trata de una

1 Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

profesión de trabajo colaborativo, con un fuerte componente social e interactivo, en la que se enfatizan las competencias comunicativas. En efecto, y a modo de ejemplo, esta consideración se ha observado en Escocia (ITE, 2000), Québec (ME, 2001; Martinet *et al.*, 2004; Gauthier, 2006) y Chile (Danielson, 2011), entre otros.

Con todo, como afirma Imbernón (2007), parece estar suficientemente demostrado por diferentes informes y planteamientos de formación inicial de maestros, que el valor de la competencia comunicativa es, en estos casos, indiscutible. Se trata de una competencia que aparece implícita y de forma transversal en la descripción propuesta por Perrenoud (2004), que contempla los nuevos diseños de competencias para el desarrollo profesional de los docentes y se evalúa a través de agencias encargadas de la calidad de la educación, como la andaluza (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa —AGAEVE—, 2010) o el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) chileno (Danielson, 2011).

En la descripción de competencias profesionales generales de la Orden ECI/3857² que marcaba las directrices para el diseño de los nuevos títulos de grado de Magisterio, también se observa una mayor atención a esta dimensión; ahí se señala expresamente el criterio de competencia para utilizar en los diferentes procesos y contextos en los que se desenvuelve la profesión docente y la interacción didáctica, y se demanda a los futuros docentes “conocer los procesos de interacción-comunicación en el aula; comprender los principios básicos del lenguaje y la comunicación, exigir competencia idiomática o en tecnologías de la información y la comunicación...”. (2007: 53747-53750).

El proceso de interacción didáctica, como caldo de cultivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe estar guiado por una adecuada competencia docente en el ámbito de

la comunicación. Esta competencia también se destaca frecuentemente en los nuevos decálogos de competencias profesionales de la docencia. A ello responde específicamente el segundo fundamento y los componentes de la competencia que describe tales dimensiones de la profesionalización docente: “Comunicar de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza, en la forma oral y escrita, en los diversos contextos vinculados con la profesión docente” (Martinet *et al.*, 2004: 57). Pero no sólo como competencia profesional, sino también como indicador de logro o de nivel de desarrollo de la misma (variedad apropiada de lenguaje, manejar situaciones y técnicas de comunicación, comunicar sus ideas con rigor...).

En este sentido, el Marco de Buena Enseñanza chileno (MBE, 2003), el borrador de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2010) y los modelos de evaluación de competencia docente (TDA, 2007) en Inglaterra y País de Gales, describen con profusión este tipo de situaciones específicas de comunicación eficaz. Esto muestra claramente la importancia de la formación en esta competencia, necesaria para enseñar y comunicar, al tiempo que destaca la necesidad de percibir la competencia comunicativa como una competencia instrumental para el buen funcionamiento de las complejas estructuras de interrelaciones, propias de las organizaciones educativas actuales.

Puestos a analizar los anteriores planes de estudios para poder hacer una adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ofertar propuestas para los nuevos planes docentes, en la Universidad de Granada (UGR) se comprobó que la competencia comunicativa sólo aparecía de soslayo, en muy contadas materias y no siempre como competencia docente (Domingo *et al.*, 2010), lo cual se traduce en una percepción de bajo nivel de logro de la competencia comunicativa entre el alumnado. Estos resultados son consistentes con los estudios

2 Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria en España.

planteados por la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Cataluña (AQU, 2003), que mostró, entre otras carencias, las escasas habilidades y competencias interpersonales y de comunicación de los estudiantes universitarios.

Tras estas advertencias preliminares parece aconsejable estar alerta y reflexionar acerca de las debilidades apuntadas con la intención de superarlas en la nueva etapa emergente. Es por ello que se vio conveniente en la UGR centrar la mirada en el trabajo de la competencia comunicativa e interacción profesional en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. Entre otras razones se esgrimieron las siguientes (Domingo *et al.*, 2010):

1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son eminentemente sociales y tienen un fuerte componente en el que la información es un instrumento de conocimiento y construcción personal:

Una comunicación eficaz y eficiente permite generar confianza, reforzar los vínculos entre las personas y compartir los conocimientos relevantes; y contribuye a optimizar las actuaciones, a gestionar adecuadamente los procesos y a orientarse hacia la consecución de los objetivos establecidos (AGAEVE, 2010: 39).

Por ello, es esencial que los profesionales de la educación dominen esta competencia y, dentro de ella, es fundamental la comunicación interpersonal, orientada a analizar los procesos comunicativos en sí mismos (buen uso de los códigos lingüísticos y no lingüísticos, el registro de lengua y el estilo, entre otros...) así como la adaptación del discurso a la situación comunicativa y al nivel de comprensión para el aprendizaje y el entendimiento.

2. En otro orden de cosas, Gauthier (2006), Initial Teacher Education (ITE, 2000), Lebrun y Prefontaine (1999), Danielson (2011), Martinet *et al.* (2004), Camacho y Sáenz (2000), Castellá *et al.* (2007), Sanz (2005), Núñez y Del Moral (2010), entre otros, han considerado primordial el dominio de la lengua para la calidad de la docencia, es decir, el empleo de un lenguaje oral y escrito apropiado, tanto en sus intervenciones como en las que se produzcan o promuevan. Consideran probado que para conseguir una adecuada comunicación con los estudiantes es importante la claridad de las instrucciones y las explicaciones, el uso correcto de técnicas de interrogación y debate, y la fluidez y la adecuación de vocabulario.
3. Danielson (2011) acentúa también el valor de esta competencia docente en las entrevistas y en la comunicación con las familias y con otros colegas, de cara a una comprensión compartida de lo que constituye una buena educación y docencia, y para el diálogo profesional y educativo.
4. A ello habría que añadir la influencia de esta capacidad a la hora de ejercer razonablemente la función tutorial o interactuar positiva y activamente en todas las dinámicas y procesos propios de las organizaciones educativas actuales. En este sentido, Abbott y Huddleston (2000) destacan la pertinencia de la competencia comunicativa de los docentes como miembros de una organización donde se producen e intercambian mensajes entre sus miembros y con su entorno.

Ante todo ello, el estudio de pilotaje realizado en la UGR (Domingo *et al.*, 2010) mostró que los docentes en formación no tienen una percepción positiva del grado de desarrollo y dominio de esta competencia para

su desempeño profesional y que la actual formación recibida no ha incidido positiva ni significativamente en ello. Todo esto afecta negativamente en su confianza para afrontar la labor de comunicarse y de hacerlo de manera productiva, en términos de comprensión y aprendizaje. Del mismo modo, los análisis de contenido de los actuales programas y planes de estudio también pusieron de manifiesto esta debilidad, esto es, se trata de un contenido muy descuidado.

De lo anterior se desprende la necesidad de confrontar esta realidad incorporando la mirada del profesorado encargado de la formación de los docentes. Por ello, para ajustar medidas correctoras era pertinente tener una aproximación de *cómo lo ven los docentes*. Ese es el eje central de nuestra preocupación, que es anterior a los nuevos planes de estudio derivados del proceso Bolonia. El objetivo de investigación se formuló como sigue: conocer la percepción del profesorado de Magisterio de la UGR sobre el grado de competencia comunicativa de sus estudiantes, su implantación en los planes de estudio y programaciones didácticas, así como valorar su importancia y necesidad de incorporación en los nuevos.

El supuesto de partida prevé que el profesorado universitario encargado de la docencia en Magisterio tiene conciencia profesional de la relevancia de la competencia comunicativa en la formación de futuros docentes; no obstante, imbuidos por sus respectivas materias y los contenidos de las mismas, dejan el desarrollo de esta competencia en el ámbito de los aprendizajes implícitos (Pourtois y Desmet, 2006), y componen, al final, una estructura epistemológica y profesional sólida para poder desenvolverse con soltura en los diferentes escenarios de la práctica. Y con él nos planteamos como hipótesis principal que “la competencia comunicativa de los futuros maestros no es uno de los contenidos que se trabajen sistemáticamente en la carrera, pese a que el profesorado opina que se debería *fomentar* más esta competencia en su materia y

en el plan de estudios y es consciente de que su alumnado no termina de alcanzar un adecuado nivel de competencia para enfrentarse al ejercicio profesional de la docencia”.

METODOLOGÍA

Para comprobar el grado de cumplimiento de la hipótesis del estudio, se solicitó al profesorado de Magisterio de la UGR que reflexionase sobre la atención que se le presta al desarrollo de la competencia comunicativa (en sus diferentes dimensiones) en el desarrollo de su materia y en la propia titulación. Y, desde ésta, observar el nivel de discrepancias y correspondencias percibidas por el profesorado de Magisterio entre el grado de necesidad de *estudiar* las competencias comunicativas con sus estudiantes de manera transversal en las diferentes materias, y la realidad de lo que ocurre en sus propias materias, así como la percepción del grado de logro en dicha competencia.

Se seleccionó como población y muestra al profesorado que imparte docencia en Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR ($n=171$), de los que respondieron 152. Según el cálculo de la fórmula siguiente, se obtuvo un nivel de confianza superior al 97 por ciento, lo que asegura el nivel de representatividad estadísticamente exigible a una muestra de investigación (Lohr, 2000).

$$n = \frac{0.25N}{\left[\frac{\alpha}{z} \right]^2 (N-1) + 0.25}$$

Dado el volumen de profesorado consultado, se optó por el empleo de un cuestionario, por tratarse de la técnica más empleada en la investigación realizada por encuesta (Cea D’Acona, 2001), ya que ofrece gran versatilidad, eficiencia y posibilidad de generalización de los resultados de opinión de la población investigada (profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR) sobre las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Este cuestionario fue construido, validado y organizado con base en dos tipos de variables: por un lado, se emplearon como variables independientes para realizar los análisis de contingencias el *curso en que imparte docencia* (v1) y su *percepción del grado de importancia de esta competencia para el futuro desempeño profesional como maestros y maestras* (v2). Con estas variables también se pretendía que el profesorado se ubicase en el contexto en el que se desarrolla el cuestionario y a la vez diera su opinión sobre una cuestión relevante: la importancia que otorga a la competencia comunicativa para la acción del docente. Las variables dependientes fueron agrupadas en torno a cinco grandes categorías. Cada una de ellas agrupa, a su vez, a un conjunto de subelementos o descriptores de la competencia comunicativa en esa dimensión que sirvieron para orientar la respuesta, ya que al contextualizarse dentro de un enfoque comunicativo, integrador y holístico, se superaron los tradicionales estudios funcionalistas, cuya principal preocupación era analizar los aspectos mensurables del acto comunicativo.

La competencia comunicativa se consideró como el conjunto de habilidades y capacidades puestas en acción que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, como son las propiamente educativas o las que circundan o dan fundamentos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus contextos e instituciones. Insistimos en la idea de Habermas (2002) de entender la competencia comunicativa como la capacidad para actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente las acciones en un contexto dado en la búsqueda de un entendimiento mutuo intersubjetivo como principio de conocimiento y socialización. De este modo, las dimensiones objeto de estudio fueron seleccionadas de acuerdo con cinco bloques de contenido, dos más generales y otros tres más específicos para la profesión docente, de acuerdo con la literatura consultada (Camacho *et al.*, 1999; Camacho y Sáenz, 2000;

AGAEVE, 2010; Martinet *et al.*, 2004; Castellá *et al.*, 2007; Sanz, 2005). Éstos fueron:

- *Competencia como buen emisor en la comunicación interpersonal* (ítems v3, v4 y v5). Este bloque refiere al conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades para ejercer como buenos y eficientes emisores de información. Entre ellos se encuentran: articula clara y correctamente y a velocidad moderada, posee fluidez oral y vocabulario, sabe expresarse oralmente y por escrito con propiedad, piensa lo que ha de decir, es capaz de persuadir con sus argumentos, se siente seguro, utiliza un lenguaje comprensible.
- *Competencia como buen receptor del proceso comunicativo* (ítems v6, v7 y v8). En esta dimensión se interpela a los docentes sobre los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para recibir, interpretar y utilizar (gestionar) mensajes, así como hacer inferencias de los mismos. Algunos elementos destacados en este aspecto serían: se concentra en escuchar antes de emitir un juicio o comentario, se pone en el lugar del emisor, presta atención al contexto, descubre con facilidad el hilo conductor del mensaje.
- *Competencias y habilidades comunicativas en clase* (ítems v9, v10 y v11). En este caso, se concretan las diferentes habilidades comunicativas que el profesorado 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 muestran más como un grupo heterogéneo y diverso en lo social y cultural. Estas habilidades pasan tanto por las propiamente lingüísticas como por otro tipo de competencias comunicativas, entre las que se encuentran, por ejemplo, las no verbales, que marcan las posibilidades

de interacción y empatía en el desempeño de su función docente. Algunas de ellas serían: hacer uso de distintas modalidades de preguntas, utilizar productivamente la crítica y la alabanza, y emplear un lenguaje comprensible en las exposiciones de clase.

- *Competencia comunicativa para proceder en reuniones con padres o colegas* (ítems v12, v13 y v14). La competencia comunicativa, tan importante en el desarrollo de la actividad docente diaria, también lo es para actuar con éxito en las reuniones con padres o colegas. Este tipo de interacciones y reuniones es una constante en el desempeño docente y marca significativamente el desarrollo de la vida profesional del profesorado, así como los impactos de su profesionalización en la mejora de la educación (Perrenoud, 2004). Por eso en este bloque se plantea a los entrevistados si son capaces de expresarse con concisión, claridad y precisión, prestar atención a lo que dicen los demás, autorregular sus intervenciones y las de los otros, centrarse en la materia objeto de debate, y mantener un tono mesurado, cortés y constructivo; y si las intervenciones son percibidas como importantes para el logro de los objetivos del grupo.
- *Consideración de la competencia comunicativa en la función de tutor* (ítems v15, v16 y v17). Por último, se consideró específicamente esta competencia para facilitar los procesos de empatía, confianza e intercomunicación propios del buen desempeño de la función tutorial. En este caso se incluyeron competencias concretas como saber atender e interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante las entrevistas, saber planificarla sistemáticamente o crear un ambiente propicio a la relación interpersonal.

En torno a estos bloques de contenido se les proponía a los entrevistados que se posicionasen y valorasen —mediante una escala tipo Likert (graduada de uno a cinco)— en qué medida:

- considera importante esta competencia en la formación de los futuros docentes (ítem v2);
- *fomenta* en su materia estas habilidades (ítems v3, v6, v9, v12 y v15);
- alcanzan esta competencia los estudiantes de su materia (ítems v4, v7, v10, v13 y v16);
- estima que se debería *atender* esta competencia en la carrera (ítems v5, v8, v11, v14 y v17).

Los análisis de información realizados son los descriptivos básicos, por dimensiones de estudio, junto a otros cruces y correlaciones de variables mediante análisis de correlaciones y contingencias.

Se aseguró la validez y fiabilidad del cuestionario con los métodos más utilizados por los investigadores sociales (Cea D'Ancona, 2001; McMillan y Schumacher, 2005): 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. También se siguió un proceso para asegurar su fiabilidad y validez (de contenido), utilizando un proceso Delphy. Y, por último, consideramos igualmente interesante el análisis factorial para comprobar el grado de correlación de las variables y si es consistente la estructura interna de la prueba, mediante el análisis de componentes principales.

Para obtener mayor consistencia en los resultados, se optó por triangular los datos con otros análisis complementarios (Villa *et al.*, 2003), a fin de conseguir una mejor comprensión de la compleja realidad. Para ello se utilizaron dos fuentes:

1. Un cuestionario a los estudiantes para conocer su percepción sobre el grado de dominio que tienen en dicha competencia; y
2. Un análisis de contenido para conocer cómo están contempladas las competencias comunicativas en las programaciones de todas las asignaturas impartidas en el Magisterio de la UGR.

En el primero de ellos se utilizaron las mismas dimensiones que para el profesorado, aunque con ítems diferentes (Domingo *et al.*, 2010). En cuanto al análisis de los planes de estudio, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 2002), para lo cual se sistematizó la información plasmada en las guías y programaciones didácticas de los contenidos

y de las experiencias y realizaciones dirigidas a capacitar a los futuros licenciados en competencia comunicativa. En este artículo sólo se muestran a modo de contraste o complemento, no como presentación propiamente dicha.

RESULTADOS

Sobre la fiabilidad y consistencia de la prueba

Como se puede comprobar en la siguiente tabla síntesis, se alcanzó un adecuado (suficiente) nivel de fiabilidad para el objetivo de investigación propuesto y para el uso que se iba a hacer de la información como indicador para promover el debate informado.

Tabla 1. 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	152	100.0
	Excluidos (a)	0	.0
	Total	152	100.0

(a) eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

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

Alfa de Cronbach si se elimina un elemento: todos entre 0.592 y 0.681

En cuanto al análisis factorial, éste señala que el cuestionario es coherente y sus variables están bien diseñadas y agrupadas. En la matriz de este análisis factorial se observa que entre sólo cinco componentes se explica el 65 por ciento

de la muestra. Y, de ellos, el primero supera el 25 por ciento y entre los tres primeros el 42 por ciento. Esta buena consistencia se ve reforzada en la medida en que las variables se agrupan de modo similar a lo diseñado en la prueba.

Tabla 2. 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.

En cuanto a la descripción de los componentes, conviene señalar para los objetivos de la investigación lo siguiente:

Componente 1, compuesto principalmente por las variables v_5 , v_{11} , v_{13} y v_{17} , que son las que se corresponden con los ítems que preguntan “en qué medida se debería *dedicarle atención a* esta competencia en la carrera”. Aunque se echa en falta la variable v_8 , también formulada en este sentido, los resultados muestran que son más competentes como receptores, por lo que coherentemente no lo agrupa con la necesidad de trabajar en clase esa competencia, y sí lo hace en el *componente 4* (junto con la variable v_6). En cuanto al porcentaje de explicación del cuestionario, este componente tiene

un peso de un cuarto de la prueba, lo que reafirma la necesidad de trabajar mucho más la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (salvo como receptor) de forma sistemática en el periodo de formación inicial de los maestros.

Componente 2, formado por los ítems v_4 y v_{10} , señala la consistencia entre el grado de competencia alcanzado como emisor y el necesario para ser profesor. Es decir, el profesorado estima que el futuro profesor debe ser buen emisor.

Componente 3, este grupo de ítems pregunta y agrupa las variables referidas a si se *fomenta* en clase la competencia comunicativa para ser profesor en ámbitos específicos, tanto para dirigir actividades de grupo con

Tabla 3. 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 converge en 12 iteraciones.

b) Sólo aquellos casos para los que $v_2=5$ serán utilizados en la fase de análisis.

padres y colegas como para ser tutor. Evidentemente, el profesorado entiende que este grupo es consistente y así lo muestran sus respuestas.

Componente 4, formado por las variables v6 y v8. Ambas son muy significativas y de signo contrario, lo que muestra que no hay que *promover* específicamente a la competencia comunicativa como receptor en clase, puesto que consideran que tienen suficiente habilidad en este ámbito.

Componente 5, agrupa los valores entre el grado de competencia comunicativa como emisor que se *estudia* en las materias de la carrera, y el grado de logro en la competencia comunicativa necesaria para ejercer como tutor, lo que pareciera establecer una relación directa entre ambos componentes.

Descriptivos básicos

Preguntado el profesorado sobre qué *grado de importancia cree que tiene la competencia comunicativa en el buen desarrollo de la función docente de un maestro*, se observó una altísima valoración, resultando un rango de puntuación —con un nivel de confianza de 95 por ciento— entre 4.82 y 4.97. Esto muestra que el profesorado está muy interesado en el tema, que se comprometió con el cuestionario y que consideraba la temática como pertinente.

Los resultados sobre las variables que afectan a competencias generales, como emisor y receptor de mensajes, señalan que el profesorado presta una “no generalizada” o “escasa” atención en su materia al desarrollo de esta competencia en sus estudiantes, lo que se traduce en una baja percepción de logro de la misma y una obvia conciencia de que en los nuevos planes de estudio debe ser

trabajada con muchísima mayor atención y profundidad.

En cuanto a las respuestas sobre la *competencia como buen emisor*, se obtuvieron diversos resultados. En este sentido, 43.4 por ciento del profesorado afirma no saber decantarse sobre si *atiende* o no suficientemente este aspecto, aunque también resultan significativos los valores 2 (insuficiente) y 4 (adecuado), que representan 26.3 y 27.6 por ciento, respectivamente. Pese a ello, cuando valoran en qué medida alcanzan esta competencia sus estudiantes, lo hacen de una forma más negativa: porcentualmente hablando, la variable 2 (poco/insuficiente) obtiene un 47.4 por ciento y destaca también el valor 3 (sin clara opinión), que asciende a 32.9 por ciento. Este hecho de “escaso dominio” es respondido de forma que 76.6 por ciento del profesorado estima que en los nuevos planes de estudio se debería trabajar bastante esta habilidad.

En cuanto a la *competencia de los maestros en formación como receptores de información*, cabe señalar que afirman *fomentar* y desarrollar en sus alumnos esta habilidad en el curso de su materia de manera suficiente. Nuevamente, 50 por ciento de los informantes no tiene opinión clara sobre si está suficientemente trabajada esta competencia en sus materias. Sólo 27.6 por ciento se decanta claramente por señalar que la *atiende* suficientemente. En cambio, su opinión es más determinante cuando muestran una peor percepción del grado de logro de la competencia. En este caso la indefinición baja a 42.1 por ciento del profesorado, mientras que 31.6 por ciento lo considera claramente como insuficiente. Esa competencia insuficiente puede ser un elemento importante e imprevisto a tomar en consideración. A primera vista, podría parecer que con el normal desarrollo de las clases, los estudiantes podrían alcanzar la capacidad de escucha activa, lo que puede poner también en cuestión la preparación predominantemente trasmisiva imperante en muchas materias. La consecuencia vuelve a

ser que 69.1 por ciento del profesorado afirma que esta cuestión debe estar presente en los nuevos planes de estudio.

Entrando en las dimensiones más específicas, directamente relacionadas con la función docente, los datos reinciden en los resultados. En cuanto a *las competencias comunicativas para conseguir una cierta empatía, interacción y cercanía en los mensajes hacia el alumnado, a fin de facilitar la labor educativa*, hay que señalar que los consultados no muestran una clara opinión sobre si durante sus clases se *estudia* o no esta competencia. El 44.7 por ciento del profesorado no tiene un claro posicionamiento al respecto. Los resultados están muy polarizados, con una consideración de insuficiente en 23.7 por ciento de los casos, frente al 22.4 por ciento que sí afirma trabajarla. Sin duda, ello también se traduce en las opiniones del profesorado a la hora de enjuiciar el grado de logro de los estudiantes en esta competencia, puesto que las valoraciones se agrupan de manera similar a la anterior, siendo el valor sin tendencia (opinión 3) el mayoritario, pero a diferencia del ítem anterior, la variable 2 (baja) tiene un porcentaje de 38.2 por ciento, mucho mayor que el valor 4 (suficiente). En cuanto a la opinión sobre *en qué medida estima que se debería fomentar esta competencia en la carrera*, 73.7 por ciento creen “muy necesario” contemplar el trabajo y desarrollo de esta competencia comunicativa específica, porcentaje al que hay que sumar un 17.1 por ciento que lo considera “bastante necesario”.

La opinión sobre la presencia real en clase, grado de logro de los estudiantes y necesidad de estar en los nuevos planes de estudios de la *competencia comunicativa para reuniones con padres o colegas* corroboran los resultados. La respuesta sin una clara opción es la más señalada: 43.4 por ciento de las ocasiones. Si se acumulan las tendencias, de una parte las puntuaciones positivas (suficiente y bastante), y de otro las negativas (poco o nada), se observa una ligera ventaja de las segundas (con una suma porcentual de 31.6 por ciento), frente a

las primeras (con unos valores acumulados de 25 por ciento). Pero cuando hablan de grado de logro, los resultados son tajantes. Cabría destacar al respecto que 10.5 por ciento de los encuestados afirma claramente que no lo tienen, al que habría que añadir un 60.5 por ciento de las respuestas que lo valora deficientemente, frente a sólo 5.2 por ciento de las respuestas con una valoración positiva al respecto. Obviamente, demandan la inclusión de esta competencia en los nuevos planes en desarrollo, en situaciones y contextos de trabajo en equipo y frente a otros iguales en un 93.4 por ciento, y nadie opina directamente “no”.

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. Por ello en los ítems correspondientes se analiza *la competencia comunicativa para el buen desempeño de la función tutorial*. En este caso, admiten trabajarla en clase 23.7 por ciento, frente a 43.4 por ciento que contesta no hacerlo o llevarlo a la práctica de manera

insuficiente. Con estos desarrollos, parecía claro suponer que 42.1 por ciento opinaría que el grado de logro es insuficiente o que un importante porcentaje (14.5 por ciento) lo considerara como nulo, frente a sólo 10.5 por ciento que lo considera adecuado. Obviamente, los entrevistados estiman que se debería *estudiar* específicamente esta competencia en la carrera, con un porcentaje de 78.9 por ciento.

Prueba sobre intervalo de confianza para la diferencia de valores en la respuesta en ítems

En las Tablas 4 y 5 se observan los resultados de las medias de puntuación en la Prueba T y los rangos de puntuación del profesorado en las variables estudiadas, con un índice de fiabilidad de 95 por ciento y una altísima significatividad bilateral. Se analizó un total de 152 cuestionarios a profesores. En ellos se recogen las puntuaciones medias en T y el intervalo de puntuación de confianza de cada ítem, lo cual permite observar el grado de concentración y homogeneidad de la respuesta y la media aritmética de cada puntuación.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados (a,b)

	Prueba T			
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
v2	152	4.8947	.47671	.03867
v3	152	3.0658	.80290	.06512
v4	152	2.5658	.89643	.07271
v5	152	4.7632	.51129	.04147
v6	152	3.2105	.78590	.06374
v7	152	2.8947	.94314	.07650
v8	152	4.6316	.68749	.05576
v9	152	3.1184	.90572	.07346
v10	152	2.6447	.84106	.06822
v11	152	4.6447	.70390	.05709
v12	152	2.8947	.91462	.07419
v13	152	2.3684	.81121	.06580
v14	152	4.4737	.80518	.06531
v15	152	2.7105	1.08957	.08838
v16	152	2.3947	.86245	.06995
v17	152	4.7237	.62187	.05044

Tabla 5. Prueba de intervalo de confianza para la diferencia

Amplitud rango	t	gl	Valor de prueba = 0				
			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
					Inferior	Superior	
0.15	v2	126.588	152	.000	4.89474	4.8183	4.9711
0.25	v3	47.076	152	.000	3.06579	2.9371	3.1945
0.29	v4	35.288	152	.000	2.56579	2.4221	2.7095
0.16	v5	114.855	152	.000	4.76316	4.6812	4.8451
0.25	v6	50.365	152	.000	3.21053	3.0846	3.3365
0.30	v7	37.840	152	.000	2.89474	2.7436	3.0459
0.22	v8	83.059	152	.000	4.63158	4.5214	4.7418
0.29	v9	42.449	152	.000	3.11842	2.9733	3.2636
0.27	v10	38.768	152	.000	2.64474	2.5099	2.7795
0.23	v11	81.353	152	.000	4.64474	4.5319	4.7575
0.29	v12	39.020	152	.000	2.89474	2.7482	3.0413
0.26	v13	35.995	152	.000	2.36842	2.2384	2.4984
0.26	v14	68.501	152	.000	4.47368	4.3446	4.6027
0.35	v15	30.670	152	.000	2.71053	2.5359	2.8851
0.28	v16	34.233	152	.000	2.39474	2.2565	2.5330
0.20	v17	93.649	152	.000	4.72368	4.6240	4.8233

Estos intervalos de puntuación admiten 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 otorgan a la competencia comunicativa. De otro, el grado de concentración de la respuesta: si los datos están concentrados, eso indica homogeneidad en la respuesta, y si es al contrario, eso expresa que no sería tan importante su consideración, y que habría que contrastarlos y matizarlos 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 (grado de importancia otorgada a la competencia comunicativa para la

función docente en magisterio) y v5, v8, v11, v14 y v17 (todas ellas referidas a si se debería trabajar esta competencia). Ello denota que tiene mucha importancia para ellos el trabajo de la competencia comunicativa y que debería *fomentarse* sistemáticamente en su materia y a lo largo de la carrera. Este dato cobra más peso específico en la medida en que coinciden la valoración global de la necesidad y el grado de importancia de *atender* 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. Asimismo, admiten escasa relevancia a las variables v3, v6, v9, v12 y v15 (todas ellas relativas al trabajo real de la competencia en sus materias). Con

una puntuación media entre 2.7 y 3.2, no saben decir si promueven o no de manera suficiente estas habilidades en clase. Esto es coherente con la opinión expresada en el bloque de respuestas anterior, de cara a una mejora de su práctica, docente y de lo que debería trabajarse en la carrera.

3. También 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 (todas las que valoran el grado de logro). Es decir, la valoración del grado de logro en los estudiantes de esta competencia es insuficiente. Habría que *promoverla* más.
4. No obstante, la habilidad incluida en la v7 está muy próxima al valor de indefinición de respuesta, ya que se obtiene una puntuación media de 2.89. Es decir, sólo en esta variable, referida a las habilidades propias de la competencia comunicativa como buen receptor, es donde se situaron los más próximos al valor suficiente, pero sin llegar a él. Obviamente, están más entrenados para oír y comprender que para dialogar, interactuar, comunicar y exponer.

Análisis de correlaciones

En cuanto a los análisis de correlaciones, contrariamente a lo que pensábamos, se puede colegir que la cuestión “curso en el que imparte docencia” no resulta determinante para la opinión de los docentes. Lo cierto es que gran parte del profesorado imparte docencia en diferentes cursos a la vez, y aunque aparezcan opiniones específicas sobre 1º (36.8 por ciento), 2º (23.7 por ciento) y 3º (35.5 por ciento), no existen correlaciones positivas ni negativas significativas entre ellos. Por tanto, parece que lo más importante es la percepción global del profesorado sobre las competencias comunicativas del alumnado en

la carrera de Magisterio. Pese a ello, cabría destacar que sí comienzan a aparecer correlaciones significativas cuando se agrupan los resultados de los ítems por dimensiones. La primera de ellas consiste en que el profesorado de primero y tercero señalan que no *promueven* la competencia comunicativa, mientras que los de segundo se centran más en el valor 3 (sin opinión). En cuanto a la percepción de logro, es consistente con la opinión negativa generalizada. Y, consecuentemente con ello, todos, prioritariamente los de tercero, señalan que deberían integrarse en sus clases y planes de estudio estas competencias comunicativas.

En cambio, aparecen correlaciones significativas superiores a 99 por ciento en el cruce de variables “grado de importancia que cree tener la competencia comunicativa de los estudiantes de Magisterio para el buen desarrollo de la función docente”, con las variables agrupadas por subdimensiones (“se trabaja en clase”, “percepción de grado de logro en sus estudiantes” y “se debería trabajar o no esta competencia comunicativa en clase”), aunque no aportan información relevante. En efecto, sólo el profesorado que valora en alto grado esta competencia como importante para el desempeño profesional opina, en un 7.3 por ciento de los casos, que *incita* dicha competencia o, en un 59.4 por ciento, no tiene una clara opinión al respecto, mientras que el resto del profesorado sencillamente manifiesta que no la *estimula*. Estos datos son consistentes con la percepción de logro. En cuanto a la percepción de necesidad, en la inmensa mayoría de los casos la competencia comunicativa se percibe como necesaria o muy necesaria. Sólo los que valoraron esta competencia como muy poco significativa en la formación docente se mantienen en esta tesitura. De otro lado, también resulta significativo que, nuevamente, 7.3 por ciento destaca que no deberían incluirse cambios al respecto. Uniendo los resultados de todos estos análisis se podría afirmar que todos consideran

importante incluir estas competencias en los planes de estudio y en los desarrollos de las diferentes materias, si bien hay dos grupos minoritarios con opiniones divergentes: uno que no las considera en absoluto importantes; y otro que sí, y ya las está trabajando, por lo que, aunque por razones bastante distintas, ambos coinciden en no creer necesaria esta inclusión.

Estableciendo la prueba de análisis de correlaciones bivariadas, aparecen siempre como significativas las relaciones que se establecen entre las variables relativas a si se promueve el desarrollo de las competencias comunicativas en su materia con la percepción del grado de logro de la misma. En este sentido, cabe destacar que existe una coincidencia en cuanto a las habilidades referidas al buen emisor, en la medida que los que dicen trabajarlas poco también obtienen bajos resultados y a la inversa. Cuestión ésta que no ocurre con el resto de dimensiones pues, independientemente del grado de trabajo en clase, no se corresponde con la percepción de logro, que casi invariablemente se ubica en el valor negativo (2) o de indeterminación (3), aunque se observa una leve tendencia a obtener puntuaciones más favorables en los que dicen trabajarlo (4 o 5). Igualmente ocurre entre *fomentar* las habilidades comunicativas en clase y para preparar reuniones o con habilidades para el desempeño de la tutoría.

Introduciendo la variable de “otro idioma” en la competencia comunicativa, los resultados son aún más demoledores. La realidad es que quienes dicen *promover* en clase la competencia comunicativa en otro idioma son casos aislados, absolutamente testimoniales y no significativos, si se pregunta a profesores que no sean del área. Aunque obviamente —y aquí sí coincide la inmensa mayoría del profesorado— se considera que debería incluirse, tanto potenciando estancias en el extranjero como desarrollando más experiencias de aprendizaje y desarrollo de materias en otros idiomas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el tema de las competencias es ciertamente controvertido, especialmente en la construcción de planes de estudio (Díaz Barriga, 2006), en este punto nos limitamos a subrayar los hallazgos de nuestro estudio. En este sentido, el profesorado de Magisterio, en sintonía con los nuevos horizontes sobre competencias profesionales, considera que estos planteamientos “competenciales” deben asumirse en esta carrera. Es decir, se debe prestar mayor atención a dotar de conocimientos, técnicas, habilidades, actitudes, contextos y posibilidades para afrontar con éxito situaciones reales de la práctica profesional, lo que sin duda supone un importante reto a la mejora de la práctica docente y la estructuración y desarrollo de los nuevos planes de estudio.

Desde un análisis de las competencias para la profesión docente, y muy particularmente, de la competencia comunicativa para el ejercicio de la enseñanza, se ha constatado, por los resultados obtenidos en esta investigación, que existe una grave desconexión entre la formación inicial recibida en estos ámbitos y lo que se necesita después para el desempeño profesional. Esta baja atención y presencia real en las programaciones docentes y en la percepción de logro en la competencia objeto de estudio puede dar lugar a que no todos los futuros docentes, formalmente competentes en virtud del título profesional adquirido, sean capaces de enfrentar las situaciones cotidianas de interrelación y comunicación eficaz, ni de resolver ciertos problemas reales en estos ámbitos asociados a su profesión. *Que el profesorado esté muy interesado en el tema no implica que mantenga una atención preferente desde su materia de estudio*, lo que constituye una muestra más del síntoma que aqueja a la formación superior en el ámbito de las competencias profesionales (Fernández, 2009).

Como el objetivo de investigación era más ilustrar una problemática que describir *in extenso* panorámicas presumibles y poco

alentadoras, la principal aportación del trabajo es ofrecer una nueva perspectiva a los actuales debates sobre planes de estudios y su transferencia a programas particulares y guías didácticas. En este sentido, insistimos en la conveniencia de reparar sobre este tema y, como se viene mostrando en otras publicaciones acerca de qué tanto se trabajan las competencias profesionales en los estudios universitarios, queremos poner de manifiesto que el abordaje de esta competencia profesional en los planes de estudio o en situaciones reales o simuladas de enseñanza-aprendizaje es más un deseo o creencia que una auténtica realidad. En efecto, *el profesorado desconfía del nivel de logro alcanzado por sus alumnos en el dominio de la competencia comunicativa, y es consciente de que merece una mayor atención en los nuevos planes de estudio, a sabiendas de que evaluar la capacidad lingüística no es tarea fácil, por cuanto la competencia comunicativa sobrepasa los aspectos gramaticales y de léxico e involucra el comportamiento del hablante, según su propio contexto* (Vine y Ferreira, 2012). El tema del trabajo reglado y sistemático de las competencias profesionales es aún débil en nuestro contexto, y se han dejado las competencias generales y básicas (como es la comunicativa) a la formación implícita (Pourtois y Desmet, 2006), dada por supuesto y, por tanto, olvidada y sujeta a los mil influjos del currículo oculto.

De ahí la importancia de modificar la formación del profesorado, que ha de progresar *desde una educación centrada en contenidos a una educación orientada hacia el aprendizaje de competencias* (Cantón *et al.*, 2011; Vine y Ferreira, 2012), aunque sin ignorar la formación académica que proporciona conocimientos técnicos basados en resultados de investigación (Pérez García, 2008). La profesionalización del profesorado no puede limitarse a aspectos técnicos de la función docente, sino que ha de plantearse un desarrollo profesional más amplio, *que propicie espacios de reflexión y crítica sobre procesos de formación, condiciones*

laborales y variables del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo la formación del profesor como investigador de su práctica profesional (García y Marín, 2011).

Pero la competencia comunicativa no es una virtud innata, y puede y debiera ser trabajada (Núñez y Del Moral, 2010; Vine y Ferreira, 2012). De ello ya se hacen eco las “competencias básicas” para la ciudadanía, y es posteriormente apostillado en las diferentes taxonomías de competencias profesionales para la docencia. El trabajo de esta competencia en el aula debe abandonar lo testimonial y anecdótico para asegurar una formación más profesionalizadora y transferible a la realidad, haciendo explícitos aquellos contenidos y aprendizajes básicos que son imprescindibles para un buen desempeño docente.

Convendría señalar también que se trata de una competencia general que no puede quedar a merced de la generosidad de las distintas materias, en tanto que importante contenido transversal, sino que debe comprometer a las diversas materias a incorporar de forma explícita en sus programas el desarrollo de contenidos y tareas concretas. En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa en educación ha de ser percibido como algo “nuclear” al propio proceso de aprendizaje y quedar plenamente vinculado con el desarrollo de otras tareas y competencias (como trabajo en equipo, por ejemplo), además de desarrollarse y apoyarse en contenidos relevantes de diferentes materias (didácticas —con énfasis en la general y en las de las lenguas—, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación), así como en el uso funcional de situaciones de comunicación en otros idiomas. *Sorprende, sin embargo, que el profesorado admita que la atención de la competencia comunicativa en otras lenguas sea prácticamente testimonial, aun reconociendo su relevancia en la formación de los futuros docentes.*

Los resultados ponen de manifiesto que el diagnóstico que percibe el profesorado

coincide con los diferentes informes de expertos y con los planteamientos de formación inicial de maestros, en los que se muestran los perfiles competenciales que se describen para el buen ejercicio de la docencia. Dentro de estos perfiles profesionales, ambos defienden que las competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial de los estudiantes, por lo que obviamente deben abordarse en clase e incorporarse en los nuevos planes de estudio. Pese a ello, el profesorado manifiesta *atenderlas* poco y, globalmente, percibe un insuficiente nivel de logro por parte de su alumnado. Se admite que, en general, no son ni suficiente ni adecuadamente trabajadas en las aulas, lo que representa un claro síntoma del gran reto al que se enfrentan los nuevos títulos de grado de Magisterio.

En cambio, el profesorado de Magisterio considera que el tema de las competencias comunicativas constituye un objetivo de mejora en los próximos planes de estudio y en las nuevas programaciones didácticas que se lleven a cabo desde ellos. Esta conciencia y debate emergentes pueden ser el germen que nos aproxime a los cambios que deben acometerse (Fullan, 2007). Por ello, este trabajo puede ser una excusa estratégica para iniciar y dinamizar procesos de reflexión profesional e institucional sobre la pertinencia y el grado de logro alcanzado en la competencia comunicativa, así como abrir vías de análisis de algunas malas prácticas docentes (García, 2008) que pudiesen generarse en referencia a ella. Todo ello se convierte en potente herramienta de cambio y profesionalización (Gauthier, 2006; Perrenoud, 2007; Tejada, 2009; AGAEVE, 2010; Danielson, 2011; Cantón *et al.*, 2011; García y Marín, 2011), en la que habrá que caminar paso a paso y crear confianza. Sin esta reflexión y confianza se pueden lanzar mensajes y propuestas poco convincentes, que forjen nuevas inseguridades y refuercen las viejas rutinas y presupuestos.

El cambio y, en consecuencia, los nuevos estudios que se desarrollen, aterricen y

complementen a éste deben instaurarse sobre sistemas y criterios de acreditación de competencias basados en evidencias de investigación y su correspondiente comprobación eficaz en cuanto a niveles de logro en tareas concretas (Elmore, 2003; Pérez García, 2008), no para estandarizar sino para poder establecer una mejora apoyada en una rigurosa evaluación “formativa”, que identifique debilidades y fortalezas y alumbrar vías de superación. Pero en nuestro caso, es pertinente señalar una debilidad del estudio. Investigar sobre percepciones y creencias muestra una tendencia que es, sin duda, un buen indicador, pero no una evidencia constatable. En consecuencia, serán necesarias otras fuentes de evidencia posteriores que indiquen los niveles de logro en tareas concretas y en situaciones de comunicación profesional, para actuar con mayor cordura sobre potencialidades y debilidades puestas en práctica.

Lo cierto es que el proceso de definición del EEES, desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de construcción de una nueva ciudadanía, el conocimiento, y por tanto, la universidad, constituyen componentes indispensables para otorgar a sus ciudadanos las competencias necesarias que les permitan afrontar los retos del nuevo milenio.

Podemos afirmar que cada vez cobra más fuerza hablar y repensar las competencias profesionales en el ámbito universitario; y en ese sentido la formación del profesorado no es una excepción. La revisión de planes de estudio debe hacerse abordando esta cuestión, con base en evidencias. No obstante, los resultados no pretenden ser extrapolables ni generalizables: el hecho de que los datos empíricos se deriven de la percepción de los profesores es una limitación que cabe advertir; sin embargo, en el ámbito de estudio en el que se inscribe esta investigación es muy importante contar con una panorámica de la situación para que el plantel docente tome en consideración esta problemática y, con base en las evidencias mostradas, actúe en consecuencia. En este

sentido, este estudio exploratorio puede ser completado recurriendo a otras poblaciones y muestras más numerosas de profesorado universitario.

REFERENCIAS

- ABBOTT, Ian y Prue Huddleston (2000), "Standards, Competence and Knowledge: Initial teacher training and business", *International Journal of Value-Based Management*, vol. 13, núm. 3, pp. 215-227.
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2010), "Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía", Sevilla, AGAEVE (borrador).
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005), *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*, en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (consulta: 12 de abril de 2012).
- Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Cataluña (AQU) (2003), *Educación superior y trabajo en Cataluña*, Barcelona, AQU.
- BOLÍVAR, Antonio y Jesús Domingo (2004), "Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España", *Perspectiva Educativa*, núm. 44, pp. 11-36.
- CAMACHO, Salvador, Francisco Martínez y Ana María Mendías (1999), "La comunicación en las organizaciones educativas", en Manuel Lorenzo, José Antonio Ortega y Eudaldo Corchón (coords.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 297-304.
- CAMACHO, Salvador y Óscar Sáenz (2000), *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*, Alcoy, Marfil.
- CANTÓN, Isabel, Ruth Cañón y Ana Rosa Arias (2011), "Las competencias profesionales normativas en la formación de los maestros de educación primaria", en Javier Maquilón, María Paz García y María Luisa Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 515-524.
- CASTELLÁ, Josep M., Salvador Comelles, Anna Cross y Montserrat Vilà (2007), *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*, Barcelona, Graó.
- CEA D'Ancona, María Ángeles (2001), *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- Comisión Europea (2008), "The European Qualifications Framework (EQF)", en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (consulta: 1 de julio de 2012).
- Consejo Europeo (2006), "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)", en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (consulta: 15 de mayo de 2012).
- DANIELSON, Charlotte (2011), *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos PREAL núm. 51.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DOMINGO, Jesús, José Luis Gallego, Ignacio García y Antonio Rodríguez (2010), "Competencias comunicativas de maestros en formación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-323, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf> (consulta: 20 de junio de 2012).
- ELMORE, Richard (2003), "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7, núm. 1-2, pp. 9-48, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf> (consulta: 16 de mayo de 2012).
- FERNÁNDEZ, Eduardo (2009), "El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 151-160, en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873240.pdf (consulta: 18 de junio de 2012).

- FULLAN, Michael (2007), *El cambio educativo con creces*, Madrid, Akal.
- GARCÍA, Emilio y Pilar Marín (2011), “La responsabilidad moral del profesor ante el EEES”, en Javier Maquilón, María Paz García y María Luisa Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 581-590.
- GARCÍA, Jorge (2008), “Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras”, *Porta Linguarum*, núm. 10, pp. 101-114, en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/8%20Jorge%20Garcia.pdf (consulta: 17 de junio de 2012).
- GAUTHIER, Clermont (2006), “La política sobre formación inicial de docentes en Québec”, *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 165-185.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2003), *Marco para la buena enseñanza (MBE)*, Santiago de Chile, C&C Impresores Ltda.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación (2009), *Marco español de cualificación para la enseñanza superior (MECES)*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Québec-Ministere de L'éducation (ME) (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- HABERMAS, Jürgen (2002), *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*, Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, Francisco (2007), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- Initial Teacher Education (ITE) (2000), “The Standard for Initial Teacher Education in Scotland”, Initial Teacher Education (ITE) in Scotland, Quality Assurance Agency for Higher Education, en: <http://www.scotland.gov.uk> (consulta: 12 de junio de 2012).
- KRIPPENDORFF, Klaus (2002), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- LEBRUN, Monique y Gratien Prefontaine (1999), “La langue de l'enseignant: déficit social et préoccupations institutionnelles”, *Terminogramme. Bulletin de Recherche et D'information en Aménagement linguistique et en Terminologie*, núm. 103-104, pp. 91-92.
- LOHR, Sharon L. (2000), *Muestreo: diseño y análisis*, México, International Thomson Editores.
- MARTINET, Marielle Anne, Danielle Raymond y Clermont Gauthier (2004), *Formación de docentes. Orientaciones y competencias profesionales*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MCMILLAN, James H. y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid, Pearson Addison Wesley.
- NAVÍO, Ana (2005), *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona, Octaedro.
- NÓVOA, Antonio (2002), *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, Educa.
- NÚÑEZ, María Pilar y Cristina del Moral (2010), “Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar”, *Lenguaje y Textos*, núm. 23, pp. 91-97.
- PÉREZ García, María Paz (2008), “Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial”, *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 343-367.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- PERRENOUD, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.
- POURTOIS, Jean-Pierre y Huguette Desmet (2006), *La educación implícita*, Madrid, Editorial Popular.
- SANZ, Gloria (2005), *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, Barcelona, Graó.
- TEJADA, José (2009), “Competencias docentes”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL1.pdf> (consulta: 20 de junio de 2012).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007), *Models Performance Management Policy for Schools*, Londres, TDA.
- VILLA, Aurelio, Manuel Álvarez y José Ignacio Ruiz (coords.) (2003), *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socio-educativa*, Bilbao, Mensajero.
- VINE, Ana y Anita Ferreira (2012), “Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videoconferencia”, *Revista de Lingüística y Teoría Aplicada*, vol. 50, núm.1, pp. 139-160.

ANEXO I
PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

Con este cuestionario se quiere determinar en qué medida cree usted que los alumnos de Magisterio están preparados en estas competencias y qué 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?					

En los siguientes ítems, le solicitamos que valore en qué medida las siguientes dimensiones de la competencia comunicativa están presentes en la formación de los futuros maestros y maestras.

1. Competencias comunicativas para formar como buen EMISOR. Señale las respuestas según las claves arriba indicadas.

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen emisor?					
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

2. Competencias comunicativas para formar como buen RECEPTOR. Señale las respuestas según las claves.

	1	2	3	4	5
2.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen receptor?					
2.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
2.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

3. Competencias comunicativas para formar como buen PROFESOR en el aula. Señale en qué medida son representadas estas habilidades en su asignatura

	1	2	3	4	5
3.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para preparar a los profesores?					
3.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
3.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

4. Competencias comunicativas para mantener REUNIONES con padres o colegas. Señale en qué medida cree que sus poseen las habilidades o competencias que se atribuyen al buen participante en reuniones

	1	2	3	4	5
4.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para participar en reuniones?					
4.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
4.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

5. Competencias comunicativas para desarrollar una adecuada función de TUTOR. Señale en qué medida cree que sus alumnos se hallan en condiciones de aplicarlas.

	1	2	3	4	5
5.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen tutor?					
5.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
5.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					