

Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas

(Analysis of perceptions of professorship and students of special needs about their communicative competences)

Jesús Domingo Segovia
José Luis Gallego Ortega
Ignacio García Aróstegui
Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 20/04/2010
Aceptación: 02/05/2010

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo era conocer las competencias comunicativas de los futuros docentes de Educación Especial. Para ello, se diseñaron dos cuestionarios (uno para el alumnado y otro para el profesorado), con el fin de averiguar las habilidades comunicativas de los maestros de Educación Especial en formación a partir de las percepciones de los propios alumnos y del profesorado. Asimismo, se analizaron diversas guías docentes, para inferir cuáles eran las competencias comunicativas que se desarrollaban en las aulas. Los resultados de la investigación revelan cuáles son las percepciones del profesorado y del alumnado sobre sus competencias comunicativas, así como las insuficiencias que se reflejan en sus planes de estudios.

PALABRAS CLAVE

Competencias docentes, habilidades comunicativas, necesidades formativas, formación inicial del profesorado, educación especial.

ABSTRACT

This article presents a research whose main objective was to know the communicative competences of the future teachers of Special Education. In this way, two questionnaires were designed (one for the student and one for the teacher) in order to guess the communicative competences of the pre-service teachers of Special Education from the perceptions of both students and teachers. Also, different student guides were analysed to infer what the communicative competences developed in the classroom are. The results of the research show the perceptions of professorship and students about their communicative competences, as well as the defects derived from their study's plans.

KEY WORDS

Teacher competencies, communicative abilities, formative needs, pre-service teacher education, special needs.

(Pp. 47-64)

1. Introducción

Diseñar planes de estudio a partir de perfiles académicos y profesionales, establecer metodologías docentes de carácter activo, introducir el crédito europeo (ECTS) como unidad de medida en el ámbito académico universitario, planificar competencias generales y específicas... son, entre otras, algunas de las propuestas que se plantean en el Documento-Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En ese contexto, y tomando como referencia algunos estudios, por ejemplo el realizado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (2003), que pudiera hacerse extensible a otros contextos universitarios, se advierte que los titulados universitarios muestran evidentes debilidades en un conjunto de competencias o habilidades que son demandadas por las empresas actuales, como son: competencias académicas (formación teórico-práctica), competencias instrumentales (capacidad de gestión, idiomas...), competencias interpersonales (expresión oral y escrita, trabajo en equipo) y competencias cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, razonamiento cotidiano). Tal vez sean estas carencias las que justifiquen la necesidad de un cambio cuya responsabilidad debe ser asumida por el profesorado universitario apostando por una nueva concepción de la docencia centrada en el alumnado (García Ruiz, 2006).

En este sentido, el análisis de las competencias docentes constituye, especialmente a partir de los cambios impulsados en el marco del EEES, un campo de trabajo emergente que está en plena expansión (Schunk, D. H. y Zimmerman, 2008). Los modelos de formación por competencias parece que

han encontrado suficiente acomodo en los planes de estudio universitarios. Las competencias, en este contexto, se perciben como un saber hacer complejo que resulta de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y los propios recursos personales que se utilizan eficazmente para resolver de forma exitosa una tarea en un contexto definido (Lasnier, 2000). A este efecto, la formación basada en competencias podría ser considerada como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos, así como tareas y prácticas laborales a fin de que los participantes puedan desarrollar sus capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores (Irigoin y Vargas, 2002).

Por consiguiente, la mejora de la formación inicial de los profesionales constituirá un reto importante al que habrán de enfrentarse los sistemas formativos del futuro próximo, para responder a los cambios y a las expectativas que la sociedad del conocimiento impone. Al profesorado, en general, y a los profesionales de Educación Especial, en particular, se les demandan nuevas funciones, a sabiendas de que constituyen el pilar básico del devenir educativo y profesional. Esto implica definir un nuevo perfil en el que los futuros docentes se capaciten para planificar, actuar y reflexionar sobre sus prácticas y desarrollar procesos de análisis críticos (Sales, 2006).

Ahora bien, las organizaciones educativas, cualquiera que sea su naturaleza, constituyen complejas estructuras de competencia comunicativa. Pero el estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente nuevo. Tras un periodo en el que

la atención se centraba 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. Concretamente, la competencia comunicativa puede ser considerada como un factor motivacional básico para la toma de decisiones y como un instrumento generador de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 1999). Se trata de una competencia fundamental para un docente (Perrenoud, 2004a).

A tenor de lo expuesto, la gestión del aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal se convierte en una función primordial para el profesorado, hasta tal punto que el éxito de su actividad profesional va a depender, en buena medida, de sus habilidades comunicativas no solo para transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino esencialmente para crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá et al., 2007). Es por ello que el conocimiento y uso de los recursos comunicativos (verbales y no verbales) se consideran fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional (Sanz, 2005), aunque presuponer el dominio eficaz de los recursos comunicativos por los docentes es tan incierto como utópico; es más, es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000).

Cierto que, en el estudio sobre la comunicación, ha primado un enfoque de corte tradicional o funcionalista (Barron, 1989), cuya principal preocupación era el análisis de los aspectos mensurables del acto comunicativo (los gestos, la estructura y gramaticalidad del discurso, los turnos comunicativos...), sin duda muy

importantes, pero el conocimiento del acto comunicativo exige un enfoque integrador, holístico del mismo, que indague sobre las concepciones o creencias de los futuros docentes en cuanto a su grado de competencia en relación con las dimensiones fundamentales para su interacción didáctica en el aula y en el centro escolar. 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.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló una investigación con la intención de conocer tanto las percepciones que poseen los futuros maestros de Educación Especial (EE) y de Audición y Lenguaje (AyL), acerca de sus habilidades comunicativas, como el profesorado implicado en su formación inicial. Para ello se plantearon los siguientes objetivos: 1) Conocer la percepción que posee el alumnado de estas especialidades sobre sus habilidades comunicativas; 2) Determinar, desde la percepción del profesorado, tanto el nivel de logro alcanzado por los estudiantes como el grado de importancia que deberían tener las competencias comunicativas en su formación; 3) Establecer posibles diferencias entre el alumnado de nuevo ingreso y quienes están próximos a egresar; 4) Sugerir algunas estrategias para optimizar el desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado.

2. Método

Se trata de una investigación por encuesta, que consistió en formular preguntas directamente a una muestra representativa de sujetos a partir de un protocolo o guión previamente elaborado. Este estudio se complementó con un análisis docu-

mental (Bardín, 1986), cuyo objetivo es el almacenamiento de datos bajo una forma variable que facilite su comprensión.

Se adoptó una doble perspectiva metodológica (cualitativa y cuantitativa) para responder a los objetivos de la investigación, con la intención no sólo de triangular los resultados sino también de facilitar la comprensión global del problema planteado. Ambos procesos, de carácter interdependiente, se perciben, validan y analizan de forma independiente (Stake, 2005).

El hecho de que algunos autores consideren excluyentes el análisis estadístico y la investigación cualitativa no significa que no existan posiciones favorables a la superación del antagonismo cuantitativo-cualitativo (Rodríguez et al., 1996).

2.1. Población y muestra

La población está formada por el alumnado de 1º y 3º curso de las especialidades de Educación Especial (EE) y de Audición y Lenguaje (AyL) de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada), así como por el profesorado que imparte docencia en Magisterio en estas (y otras) especialidades, y también por una muestra documental (Guías docentes).

2.1.1. La muestra de estudiantes

Está constituida por el alumnado de esas dos especialidades, exceptuando aquellos que cursan estos estudios en los centros pertenecientes a los Campus de Melilla y Ceuta de la Universidad de Granada.

Para la obtención de una muestra significativa, se realizó un muestreo estratificado

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

La tabla 1 contiene los tamaños de cada una de las subpoblaciones y submuestras, así como los totales significativos y los reales, teniendo en cuenta:

- *Subpoblaciones*: número total de estudiantes reales asistentes a clase con regularidad;
- *Submuestra estadística*: datos que nos ofrece la fórmula de Tagliacarne 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.

ESPECIALIDAD	Subpoblación		Submuestra estadística		Submuestra real	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º
Audición y lenguaje (AyL)	87	120	24	26	44	38
Educación Especial (EE)	38	116	11	25	46	20
TOTAL	125	236	35	51	90	58

Tabla 1. Tamaños de las subpoblaciones.

2.1.2. La muestra de profesorado

Se recogieron un total de 152 cuestionarios válidos, que representan más del 50% de los docentes, entre el profesorado que imparte docencia en 1º y 3º de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

2.1.3. La muestra documental

Inicialmente, se seleccionaron distintas fuentes documentales o “*artefactos*” (McMillan y Schumacher, 2005), atendiendo a criterios de “oportunidad”, de “accesibilidad” y de “pertinencia”, según el objeto de estudio. No obstante, la selección de la muestra documental se realizó de forma progresiva (Flick, 2007; Tójar, 2005), partiendo de una selección o muestreo previo de los documentos básicos de estudio: Libros Blancos, Planes de Estudio y Evaluación de titulaciones hasta identificar dónde se encontraban los datos relevantes emergentes de estos documentos. Lo que nos llevó en definitiva a los Planes de Estudio de cada materia, en los cuales se muestran las percepciones y tendencias de los acontecimientos educativos actuales acerca de qué y cómo debe ser la formación en competencias comunicativas de los futuros maestros, lo cual se plasma en las Guías Docentes de las especialidades. Este muestreo cualitativo también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización.

En síntesis, el análisis de las Guías Docentes obedece a distintas razones: a) son los documentos en los que se concreta la oferta docente y constituyen la forma que la Institución formativa tiene de hacer pública su oferta formativa; b) forman 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 qué condiciones y cómo va a ser evaluado; c) representan para el docente tanto un medio de intercambio entre el profesorado del mismo curso como

un compromiso acerca de cómo se va a ir desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) son una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

2.2. Obtención y análisis de datos

Se han utilizado diversos instrumentos para la obtención de datos. No obstante, teniendo en cuenta que el cuestionario es un instrumento básico para la recogida de información en la investigación mediante encuesta (Schutt, 2001, Cohen y Manion, 2002), se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* para esta investigación, con la intención de recabar datos de manera sistemática y ordenada (McMillan y Schumacher, 2005), tanto del profesorado como del alumnado. Ambos cuestionarios fueron validados inicialmente según el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Fox, 1981; Hodder, 2000). Es decir, tres investigadores expertos en comunicación oral determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems. Posteriormente, también fueron validados de forma estadística, comprobando su fiabilidad y consistencia interna. En efecto, el cuestionario de los estudiantes obtuvo un coeficiente de fiabilidad alpha de 0,936 y el coeficiente de fiabilidad de los ítems analizados osciló entre 0,935 y 0,936. Además, para asegurar más aún la fiabilidad de este cuestionario, se le aplicó la prueba de las dos mitades, obteniendo unos resultados que muestran un nivel elevado de confiabilidad:

- Valor de α para la primera parte: 0,900
- Valor de α para la segunda parte: 0,881
- Coeficiente de Spearman-Brown: 0,866

Por su parte, el cuestionario del profesorado también obtiene un aceptable nivel de fiabilidad (Cfr. Gráfico 1).

Ambos cuestionarios incluyen 5 bloques temáticos (Cfr. tabla 2). No obstante, el cuestionario del alumnado consta de 60

ítems y el del profesorado de 15. Las preguntas de los cuestionarios son de elección múltiple con respuesta en abanico o de estimación para solicitar respuestas en las que se han establecido grados de intensidad a la hora de valorar un hecho o situación.

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

Resumen del procesamiento de los casos			Estadísticos de fiabilidad		
	N	%	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Casos Válidos	150	100,0			
Excluidos(a)	0	,0			
Total	150	100,0	,636	,651	16

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

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

Gráfico 1. Validez y fiabilidad del cuestionario a profesores

Cuestionario de estudiantes		
Bloques	Competencias	Ítems
1º	Como buen emisor	12
2º	Como buen receptor	10
3º	Comunicativas y habilidades comunicativas en clase	20
4º	Para actuar en reuniones con padres y colegas	12
5º	Para ejercer la función tutorial	6
		60
Cuestionario del profesorado		
Bloques	Competencias	Ítems
1º	Como buen emisor	3
2º	Como buen receptor	3
3º	Comunicativas y habilidades comunicativas en clase	3
4º	Para actuar en reuniones con padres y colegas	3
5º	Para ejercer la función tutorial	3
		15

Tabla 2. Cuestionarios.

Para obtener la información de la Guía del Estudiante (análisis de documentos), se utilizó una parrilla de información, que consistió en una tabla de doble entrada en la que, de una parte, se recogieron los nombres de las asignaturas y la titulación en que se impartían, y, de otra, los aspectos en los que se contemplaba la competencia comunicativa (objetivos, contenidos del programa, metodología teórica y metodología práctica) y se describía o transcribía su desarrollo. Además se realizó un estudio descriptivo de las asignaturas (troncales, obligatorias, etc.) en las que se trata la competencia comunicativa, señalando cómo se aborda en las mismas.

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

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

3. Resultados

Para una mejor comprensión de los datos, conviene señalar inicialmente la prevalencia del género femenino frente al

masculino en esta Facultad de Educación (80'7% de mujeres, 19'0% de hombres y un 0'2% que no se ha definido). De ellos, cursan la especialidad de EE el 7'4% y AyL el 9'2%.

Del alumnado escolarizado en 1º, un 79'4% son mujeres frente al 20'4% de hombres y un 0'2% de la muestra que no se identifica. De ellos, un 8'8 % realiza los estudios de EE y un 8'5% cursa AyL.

Entre el alumnado escolarizado en 3er curso, un 16'9% son varones, un 82'3% mujeres y un 0'5% no se definen. De ellos, un 5'4 % realiza los estudios de EE y un 10'2% es de la especialidad de AyL.

A continuación, se sintetizan los datos y se señalan algunos porcentajes, teniendo en cuenta que los valores 1,00 y 5,00 representan la percepción más baja/alta en cuanto al dominio de la habilidad comunicativa (1. Dominio Nulo; 2. Dominio Insuficiente; 3. Dominio Suficiente; 4. Dominio Elevado; 5. Dominio muy elevado).

3.1. Resultados obtenidos de los estudiantes

A continuación se muestran los datos obtenidos por el alumnado, tanto en la especialidad (EE y AyL) como en el curso (1.º y 3.º). En la tabla 3 se incluyen los valores preferentes seleccionados y sus porcentajes, por especialidades. En la tabla 4 se reflejan los valores y porcentajes por cursos. No obstante, para la correcta interpretación de los datos, se han tenido en cuenta conjuntamente los valores 1 y 2, que representan la falta de dominio de la capacidad, y los valores 3 y 4, que indican un dominio de la capacidad.

3.1.1. En el análisis de contingencias por especialidades

El alumnado de ambas especialidades muestra una evidente preferencia, aunque con diferente porcentaje, por el valor 3 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”) y v57 (“evaluar y registrar los resultados de una entrevista como tutor”), lo que significa que percibe un nivel de dominio suficiente de estas habilidades comunicativas. Sin embargo, en el ítem v2 (“me expreso por escrito con propiedad y corrección”), la elección se centra mayoritariamente en el valor 2 (dominio insuficiente), por el alumnado de ambas especialidades, con porcentajes idénticos.

En el ítem v5 (“me siento seguro cuando tengo que iniciar una comunicación”), se observa que, mientras el alumnado de EE manifiesta un dominio entre nulo e insuficiente de esta habilidad, en su mayor parte, los estudiantes de AyL se decantan mayoritariamente por el valor 2, que alude a un dominio insuficiente de la competencia.

En el ítem v7 (“contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente”), el alumnado de EE opta por el valor 3 (dominio suficiente), mientras que el de AyL opta por el valor 2 (dominio insuficiente).

En el ítem v11 (“permite que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende”), la percepción que los estudiantes de EE poseen sobre el dominio de esta habilidad es insuficiente (valor 2), mientras que los de AyL señalan el valor 3, que representa un dominio suficiente de la misma.

En el ítem v12, sobre aspectos generales acerca de la habilidad de buen emisor, se aprecia que los estudiantes de ambas especialidades se decantan, con diferente porcentaje, por consignar un dominio insuficiente (valor 2).

En el ítem v13 (“respeto las opiniones o ideas de quien me habla”), los resultados obtenidos en ambas especialidades muestran preferencias comunes, al decantarse mayoritariamente por el valor 3, que se vincula con el dominio suficiente de esta competencia.

En 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”), el alumnado de ambas especialidades señala mayoritariamente, aunque con diferente porcentaje, el valor 3, que indica un dominio suficiente de estas competencias comunicativas.

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”) y v56 (“aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda”), los estudiantes de ambas especialidades optan por señalar mayoritariamente el valor 2 en sus respuestas, que se corresponde con 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 apreciarse que, mientras en el alumnado de EE dominan las respuestas que marcan el valor 3 (dominio suficiente), en AyL el alumnado se decanta por el valor 2 (dominio insuficiente). Ambos con porcentajes diferentes, como se aprecia en la tabla.

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”), los estudiantes de ambas especialidades (EE y AyL) optan, en mayor medida y en porcentaje diferente, por el valor 2, que se caracteriza por aludir a una percepción de dominio insuficiente de las competencias.

En los ítems v24 (“organizar adecuadamente mis exposiciones”) y v27 (“usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos”), los estudiantes de las dos especialidades (EE y AyL) señalan el valor 2, que se corresponde con un dominio insuficiente de estas habilidades.

En el ítem v26 (“aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias”), al estudiar las contingencias por especialidades, el alumnado señala mayoritariamente el valor 3 (dominio suficiente). Lo mismo sucede con el ítem v28 (“captar y mantener la atención de los alumnos”), ya que el alumnado de ambas especialidades muestra una preferencia por el valor 3, que hace referencia a una percepción de dominio suficiente de la habilidad.

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, en las especialidades de EE y de AyL, se acumulan en el valor 2 (dominio insuficiente) en una proporción mayoritaria.

En el caso del ítem v32 (“utilizar productivamente el sentido del humor”) los estudiantes de EE y AyL se decantan por el valor 3, que representa un grado de dominio medio o suficiente de esta competencia.

Respecto al ítem v34 (“conocer los contenidos que voy a impartir”), el alumnado de la especialidad de EE muestra una clara preferencia por el valor 2 (dominio insuficiente), mientras que los estudiantes de AyL prefieren en su mayoría el valor 3, apreciando un nivel de dominio suficiente de la habilidad.

En los ítems v30 (“hacer uso de distintas modalidades de preguntas”) y v35 (“afrontar las situaciones comprometidas en clase”), los estudiantes de EE y de AyL muestran una tendencia común al señalar el valor 2 como preferente (dominio insuficiente).

La agrupación de los ítems v17 (“prescindiendo 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 similitud que presenta en el estudio de las contingencias por especialidades. La opción mayoritaria elegida en estos casos por los estudiantes encuestados es el valor 2 (dominio insuficiente) para las es-

pecialidades de EE y AyL. No obstante, en el caso de los estudiantes de EE, se observa una tendencia al empate entre la opción 2 y la 3 (dominio suficiente).

En el ítem v37 (“utilizar productivamente la crítica y la alabanza”), se aprecian respuestas mayoritarias entorno al valor 2, tanto en EE como en AyL, lo cual hace referencia a una percepción del dominio de esta competencia como insuficiente.

En el ítem v38 (“sentirme seguro para conducir el grupo clase”), las respuestas obtenidas muestran divergencias entre los estudiantes de ambas especialidades. En efecto, mientras que en la especialidad de EE los estudiantes se decantan de forma mayoritaria por el valor 1, que denota un dominio nulo de la competencia, aunque muy cerca de los valores 2 y 3, en el caso del alumnado de AyL se observa una elección mayoritaria del valor 2, que se corresponde con una percepción de dominio insuficiente de esta habilidad.

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 ponen de manifiesto tendencias comunes en la elección de los valores, por cuanto los estudiantes de ambas especialidades se decantan por señalar el valor 2 para significar una percepción de dominio insuficiente de estas competencias.

En cuanto al ítem v41 (“permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado”), se constatan los siguientes resultados: los estudiantes de la especialidad de AyL muestran un interés mayoritario por el valor 2, que implica un conocimiento de esta habilidad insuficiente. Sin embargo, los de la

especialidad de EE muestran su preferencia en mayor medida por el valor 3, que implica una percepción de conocimiento medio o suficiente 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”), los resultados arrojan diferencias entre ambas especialidades. Efectivamente, si el alumnado de la especialidad de AyL se decanta por el valor 2 (dominio insuficiente), los estudiantes de la especialidad de EE optan por el valor 3 en su mayoría, que alude al dominio suficiente de las competencias.

En el ítem v47 (“respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención”), las contestaciones mayoritarias del alumnado ponen de relieve evidentes divergencias. Quienes cursan la especialidad de EE acumulan en el valor 4 su preferencia, lo que indica una percepción de sus habilidades de dominio elevado. Por el contrario, los estudiantes de AyL eligen, en su mayoría, el valor 2, que muestra una percepción de dominio insuficiente de la habilidad.

En cuanto al ítem v48 (“intervenir con naturalidad y sin inhibiciones”), se observa que el alumnado de ambas especialidades coincide en su apreciación, ya que las preferencias mayoritarias de éstos se fijan en torno al valor 2, para señalar un nivel insuficiente de dominio.

También se aprecian tendencias comunes de elección en los 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”), ya que el alumnado de ambas especialidades se decanta en mayor medida por el dominio insuficiente de estas habilidades, cuando designan el valor 2.

Los análisis de contingencias por especialidades, en el caso del ítem v55 (“planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría”), ponen de manifiesto la preferencia de los estudiantes de ambas espe-

cialidades por el valor 2, para significar una percepción de dominio insuficiente de esta competencia.

Finalmente, 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 preferencia por el valor 2 en ambas especialidades, lo cual pretende designar un dominio insuficiente de la habilidad.

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Valores (% EE/AyL)	v2	v2	v2	v2	v1-2/2	v3	v2	v3	v3/2	v3	v2/3	v2	v3	v3	v3
	69.7	47	47	62.1	71.2	36.4	42.4	57.6	48.5	53	45.5	59.1	45.5	39.4	50
	64.6	47	46.3	45.1	35.4	41.5	58.5	39	36.6	35.4	43.9	51.2	35.4	40.2	42.7
Ítem	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Valores (% EE/AyL)	v3	v2	v2/3	v3	v3/2	v3/2	v3/2	v2	v2	v2	v3	v2	v3	v2	v2
	43.9	37.9	47	47	39.4	47	42.4	43.9	65.2	48.5	43.9	47	40.9	43.9	43.9
	37.8	48.8	51.2	39	43.9	36.6	46.3	56.1	46.3	53.7	35.4	41.5	37.8	46.3	51.2
Ítem	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Valores (% EE/AyL)	v3/2	v3	v2	v2/3	v2	v2	v2	v1/2	v2	v2	v3/2	v2	v3	v2	v3/2
	50	45.5	43.9	47	57.6	36.4	42.4	34.8	40.9	56.1	54.5	56.1	50	56.1	37.9
	46.3	39	41.2	42.7	37.8	52.4	43.9	47.6	45.1	46.3	40.2	41.5	45.1	46.3	37.8
Ítem	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Valores (% EE/AyL)	v2	v4/2	v2	v3	v2	v2	v2								
	40.9	33.3	48.5	37.9	39.4	48.5	34.8	45.5	47	57	43.9	47	42.4	42.4	34.8
	40.9	32.9	47.6	48.8	42.7	45.1	45.1	48.8	48.8	51.2	54.9	47	41.5	53.7	47.6

3.1.2. En el análisis de contingencias por curso

En un primer grupo de variables de contingencias por cursos, se han reunido todos los ítems (v1, v12, v17, v21, v23, v24, v25, v26, v27, v28, v30, v31, v33, v37, v38, v39, v40, v41, v42, v44, v46, v48, v49, v50, v51, v52, v53, v54, v55, v56, v58, v59, v60) que obtienen una puntuación con tendencia mayoritaria. En este sentido,

se aprecia que los estudiantes de 1º optan mayoritariamente por el valor 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 del alumnado marca el valor 3 (dominio suficiente de la habilidad). De estos resultados puede inferirse un incremento de las habilidades comunicativas durante la carrera, según la percepción de los propios estudiantes.

En un segundo grupo de variables (v2, v3, v10, v11, v15, v16, v18, v19, v22, v29, v32, v43, v45, v47), todos los estudiantes (tanto de 1º como de 3º) se decantan en mayor medida, aunque con porcentajes diferentes, por un valor intermedio de dominio de estas competencias. Si bien, porcentualmente, hay diferencias entre ambos grupos siempre a favor de los estudiantes de 3º curso, aunque para ello haya que considerar los porcentajes conjuntos obtenidos en los valores 3 y 4. Es un bloque de competencias en las que se ha progresado, pero muy levemente.

En un tercer grupo de variables (v4, v5, v8, v35, v36, v57), se puede observar tendencias comunes entre el alumnado de 1º y el de 3º, al optar, en la mayor parte de los ítems del cuestionario, por un valor insuficiente. Sin embargo, se advierte una ligera tendencia hacia el valor 3.

En cuarto lugar, que incluye un solo ítem (v6: me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación”), se constata que el alumnado de 1º tiene una valoración

más alta (dominio suficiente) que sus compañeros de 3º, respecto a su competencia en esta capacidad (dominio insuficiente). Ello podría deberse a un incremento de su conciencia sobre lo que supone ser competente en esta habilidad conversacional.

Finalmente, en el quinto grupo de variables (v13 v14) se aprecia que el alumnado de ambos cursos tiene una percepción elevada sobre estas competencias comunicativas. En efecto, los estudiantes de 1º optan preferentemente por el valor 3 (dominio suficiente) y los de 3º, por su parte, valoran aún más estas habilidades, señalando mayoritariamente el valor 4 (dominio elevado).

Como se recordará, para que los datos reflejados en la tabla 4 no induzcan a error, la apreciación de estos resultados deriva de la consideración conjunta (suma de porcentajes) de los valores 1 y 2 (que representan el dominio nulo o insuficiente de la capacidad) frente a los valores 3 y 4 (que señalan el dominio suficiente o elevado de la misma).

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Valores (%1º/3º)	v2/3	v3	v3	v2	v2	v3/2	v2	v2	v2/3	v3	v3	v2/3	v3/4	v3/4	v3
	55.1 40.4	44.5 39.9	41.8 38	50.9 37.5	33.3 27	40.8 36.7	40.5 35.8	46.6 40.4	36.2 35.8	52.2 43.7	43.9 45.3	49.7 40.4	33.9 47.4	43 41.8	42.2 44.2
Ítem	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Valores (% 1º/3º)	v3	v2/3	v3	v3	v2/3	v2/3	v3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v3	v2/3
	44.1 43.7	55.5 42.9	49.1 39.1	45.1 43.4	40.1 36.1	43.7 39.1	48.7 41.2	54.5 48	53.6 45	54.3 43.7	39.3 37.5	42.8 37.7	41.6 39.4	40.5 36.4	48.7 40.4
Ítem	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Valores (% 1º/3º)	v2/3	v3	v2/3	v3	v2	v2	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v3	v2/3	v3
	42.6 38.8	41.6 34.5	40.5 44.7	40.1 41	40.8 34.5	47.8 36.1	49.5 40.2	36.8 35.8	42.6 32.6	43.9 39.9	34.1 36.7	50.3 41.8	41.2 38.3	58.2 36.1	37.6 42.6
Ítem	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Valores (% 1º/3º)	v2/3	v3	v2/3	v2	v2/3	v2/3	v2/3								
	46.4 45.3	38 36.1	46.4 35	40.8 41.8	50.5 39.1	48.2 43.9	43 44.2	44.1 40.7	49.7 46.4	45.1 36.4	49.9 38.8	45.1 35.8	50.7 38.3	43.2 37.2	54.5 40.4

Tabla 4. Valores preferidos y porcentajes por cursos (1º y 3º).

3.2. Resultados obtenidos del profesorado

Para una mejor comprensión de estos resultados, conviene advertir que el profesorado encuestado imparte docencia en uno o más cursos de la carrera y, en general, en más de una especialidad, por lo que las apreciaciones vertidas no atañen exclusivamente a las especialidades de AyL y EE sino al conjunto de las especialidades de Magisterio, impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Asimismo, se ha de subrayar que el profesorado otorga a la competencia comunicativa un grado de importancia muy alto (91.2 %), para el buen desempeño de la función docente de un maestro (Cfr. tabla 5).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	1,3	1,3
	3,00	2	1,3	2,6
	4,00	8	5,3	7,9
	5,00	140	91,2	100,0
	Total	152	100,0	100,0

Tabla 5. Grado de importancia de la competencia comunicativa.

En otro sentido, en el análisis de contingencias referidas al cuestionario del profesorado, si se estudia el cruce entre el grado de importancia asignada por los docentes universitarios a la "competencia comunicativa" para el ejercicio de la función docente con el "grado de atención en clase y trabajo de esta competencia en su materia", se observa en las respuestas de los docentes que trabajan dicha competencia suficientemente en un 53.3% de los casos, frente a 40% 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 impor-

tante (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 (Cfr. tabla 6).

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 %

Tabla 6. ¿Se trabaja la competencia comunicativa?

3.2.1. Competencia como buen emisor

En general, el profesorado considera que trabaja esta habilidad suficientemente (43.4%) o incluso en grado elevado (27.6%) o muy elevado (2.6%), aunque no faltan quienes admiten hacerlo de forma insuficiente (26.3%). Asimismo consideran que esta habilidad es conseguida por los estudiantes de forma insuficiente (47.4%) o sencillamente no alcanzada (6.6%) y solo un 3.9% admiten que se domina siempre o en grado elevado (9.2%). Finalmente, un 76.6% del profesorado piensa que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre, un 19.7% bastante y un 2.6% que debería trabajarse suficientemente.

3.2.2. Competencia como buen receptor

El profesorado entiende que trabaja esta habilidad suficientemente (50%) o incluso en grado elevado (27.6%) o muy elevado

(5.3%), aunque algunos admiten hacerlo de forma insuficiente (17.1%). Asimismo consideran que esta habilidad es conseguida por los estudiantes de forma insuficiente (31.6%) o sencillamente no alcanzada (3.9%), mientras que un 42.1% admiten que los estudiantes consiguen esta habilidad suficientemente, en grado elevado (15.8%) o incluso siempre (6.6%). Finalmente, el profesorado estima que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre (69.1%), bastante (25.6%) o al menos suficientemente (2.6%).

3.2.3. Competencias y habilidades comunicativas en clase

El profesorado opina que, en general, trabaja estas habilidades suficientemente (44.7%) o incluso en grado elevado (22.4%) o muy elevado (7.9%), aunque no faltan quienes consideran que lo hacen de forma insuficiente (23.7%) o simplemente que no trabajan estas habilidades (1.3%). Asimismo piensan que estas habilidades son conseguidas por los estudiantes suficientemente (48.7%), en grado elevado (2.6%) o incluso siempre (5.3%), aunque un 38.2% admiten que algunos alumnos lo hacen de forma insuficiente y un 5.3% considera que no la adquieren. Finalmente, un 73.7% del profesorado piensa que estas competencias se deberían trabajar en la carrera siempre, un 17.1% bastante y un 7.9% suficientemente. Solo un 1.3% del profesorado las considera poco relevantes.

3.2.4. Competencias comunicativas para actuar en reuniones

En opinión del profesorado estas habilidades son tenidas suficientemente en

cuenta en sus aulas (43.4%) o incluso en grado elevado (22.4%) o muy elevado (2.6%), aunque un 25% del profesorado entienda que lo hace de forma insuficiente y un 6.6% admita que no trabaja estas habilidades comunicativas. Asimismo consideran que algunos estudiantes (10.5%) no son capaces de alcanzar estas competencias y quienes lo logran lo hacen de manera insuficiente (50%). No obstante, un 34.2% del profesorado entiende que los estudiantes consiguen suficientes habilidades comunicativas para actuar en las reuniones e incluso un 2.6% admiten un dominio bastante elevado o muy elevado. Finalmente, el profesorado considera que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre (60.5%) o bastante (32.9%), aunque un 6.6% estime que el trabajo de esta competencia durante la carrera es irrelevante.

3.2.5. Competencia comunicativa para ejercer la tutoría

En general, un 32.9% del profesorado considera que trabaja estas habilidades suficientemente o incluso en grado elevado (18.4%) o muy elevado (5.3%), aunque algunos profesores admiten hacerlo de forma insuficiente (28.9%) o simplemente opinan que no trabajan estas habilidades (14.5%). No obstante, un 42.1% estima insuficiente la conquista de esta competencia por los estudiantes o incluso nula (14.5%). Si bien, un 32.9% del profesorado estima que esta competencia es conseguida por los estudiantes suficientemente y que un 10.5% que lo hacen en grado elevado. Finalmente, el profesorado piensa que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre (78.9%) o frecuentemente (17.1%). Solo un 2.6% del profesorado las considera poco relevantes.

3.3. Resultados obtenidos del análisis documental

A continuación se señalan las asignaturas en las que se infiere un tratamiento de la competencia comunicativa, a partir del análisis de las Guías Docentes.

3.3.1. Asignaturas troncales

- *Didáctica General*: se contempla de forma superficial en los objetivos de la asignatura cuando se habla de “redefinir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso de comunicación y probar el papel mediacional del profesor”. Sin embargo, esta declaración de intenciones no se concreta en ninguno de los contenidos del programa.
- *Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Edad Escolar*: en su parte práctica, se plantea la necesidad de “aprender a hablar en público”, lo cual puede ser considerado un indicador del aprendizaje de la competencia comunicativa.
- *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica*: recoge entre sus contenidos “el desarrollo en la comunicación oral y escrita”.
- *Formación rítmica y danza*: incluye, entre sus objetivos, “el desarrollo de habilidades corporales”, que puede vincularse con el lenguaje no verbal y el estudio de la pragmática.

3.3.2. Asignaturas obligatorias

- *Psicología del lenguaje*: se trata de una asignatura de la especialidad de Audición y Lenguaje, que plantea, en términos programáticos, “aprender a expresarse públicamente”, lo cual puede ser considerado como un exponente del aprendizaje de la competencia comunicativa.

3.3.3. Asignaturas optativas

- *Comunicación y lenguaje corporal*: pertenece al grupo de optativas de la especialidad de Audición y Lenguaje, que trata la importancia de los métodos no verbales en la comunicación, tanto en los objetivos como en los contenidos del programa de la asignatura.
- *La integración a través de las artes plásticas y visuales*: en esta asignatura de la especialidad de Educación Especial se plantea el arte como forma de comunicación dentro del apartado de objetivos de la Guía Docente, pero en el sentido de que el alumnado pueda desarrollar tales habilidades.

4. Conclusiones y proyección didáctica

Con anterioridad, se ha presentado una síntesis de los resultados y los porcentajes obtenidos de los análisis efectuados. Asimismo, se ha incluido también las principales observaciones que de esos análisis pudieran derivarse.

Esta es la razón por la cual, al presentar las conclusiones finales de este estudio, necesariamente nos limitaremos a resaltar aquellas observaciones de carácter general que se desprenden del mismo, evitando la repetición de datos puntuales que en todo momento se pueden comprobar en las páginas precedentes. Precisamente, a efectos de simplificar esta búsqueda, las observaciones generales o conclusiones que se presentan se estructuran en función de los tipos de análisis efectuados.

Se ha de señalar inicialmente que, aunque la competencia comunicativa es considerada como una habilidad básica para el desempeño de la actividad docente, esta

investigación nos ha permitido comprobar que (a) la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente en los estudios de Magisterio, (b) el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de EE y de AyL es limitado, (c) en general, el alumnado de 3er curso de estas especialidades admite un mayor nivel de competencia comunicativa que el de 1º.

De manera detallada, la investigación reveló cuáles eran las percepciones acerca de las competencias comunicativas que tanto los maestros de EE y de AyL en formación como el profesorado poseían, así como los escasos aspectos comunicativos que supuestamente eran trabajados en las aulas, según se desprende del análisis de las Guías docentes.

4.1. Conclusiones obtenidas de los estudiantes

1. Los estudiantes de EE y AyL consideran insuficientes sus habilidades como emisores docentes, especialmente cuando deben expresarse de forma oral o escrita con propiedad y corrección o persuadir a sus interlocutores. Sin embargo, se consideran capaces para iniciar y mantener conversaciones, contrastar opiniones o utilizar un lenguaje comprensible.
2. No obstante, aunque no son capaces de prescindir de los prejuicios sobre sus interlocutores, el alumnado de EE y AyL consideran que sus habilidades como receptores son suficientes.
3. Asimismo, aunque se consideran capaces para captar, motivar e implicar al alumnado, así como para resolver sus dudas; en general, sus habilidades comunicativas en el aula las estiman insuficientes, ya que consideran limitada su competencia para hablar adecuadamente, organizar correctamente sus exposiciones, utilizar un vocabulario y unos contenidos adecuados al auditorio, aplicar las técnicas de trabajo, incentivar o reforzar de forma pertinente o hacer un uso adecuado de la comunicación no verbal para complementar la comunicación oral.
4. Los estudiantes de ambas especialidades admiten notables carencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor futura de docentes, dadas sus limitaciones en cuanto a la autorregulación de sus intervenciones, la solución acertada de los problemas que pudieran surgir o el cumplimiento de las decisiones mayoritariamente acordadas.
5. Además estos estudiantes perciben que su competencia como tutores es insuficiente, ya que no se sienten capaces de planificar y registrar los resultados de las entrevistas, crear ambientes estimulantes o interpretar adecuadamente los signos no verbales de las conversaciones.
6. Los estudiantes de EE y AyL muestran una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen.
7. Finalmente, aunque no se observan diferencias significativas entre los estudiantes de ambas especialidades, sí se aprecian discrepancias de matiz entre ellos. En efecto, los estudiantes de EE se muestran más seguros que los de AyL cuando deben contrastar opiniones, conversar en situaciones inadecuadas, interrogar o implicar al alumnado, escuchar sus dudas o preparar sus propias argumentaciones. Sin embargo, sucede lo contrario cuando tienen que escuchar a sus interlocutores o mostrar un conocimiento de los contenidos a impartir. Por último, llama la atención que mientras el alumnado de EE otorga un dominio elevado al he-

cho de tener que respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención, el de AyL manifiesta un dominio insuficiente de esa habilidad comunicativa.

4.2. Conclusiones obtenidas del profesorado

1. El profesorado considera muy relevante que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas propias de un buen emisor, ya que se trabajan ampliamente en sus aulas, por cuanto resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes. Sin embargo consideran que estas habilidades son minoritariamente alcanzadas por los estudiantes.
2. También otorgan un importante papel a la conquista de las habilidades inherentes a un buen receptor. Entienden que son muy trabajadas en sus aulas, así como que suelen ser adquiridas por los estudiantes.
3. Asimismo el profesorado destaca la relevancia que tiene el dominio de las habilidades comunicativas para desenvolverse en el aula, asumiendo que el profesorado las trabaja ampliamente y que el alumnado las consigue mayoritariamente.
4. El profesorado muestra, sin embargo, evidentes dudas en cuanto al dominio de las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en las reuniones, a pesar de que considera que son muy tenidas en cuenta en el aula y entienden que deberían trabajarse sistemáticamente durante toda la carrera.
5. Por último, el profesorado estima que los estudiantes poseen escasas habilidades para ejercer la función tutorial, a pesar de que son trabajadas suficientemente durante la carrera, por considerarlas muy relevantes para el ejercicio de la docencia.

4.3. Conclusiones obtenidas de los documentos (guías docentes)

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que la competencia o habilidad comunicativa no se contempla en la formación inicial del docente de manera reglada y sistemática, a tenor del análisis efectuado de las Guías docentes. Efectivamente, aunque el desarrollo de algunos de los aspectos comunicativos pueda apreciarse en ciertas Guías didácticas de determinadas asignaturas, lo cierto es que no se puede hablar de una actuación sistemática y sí de acciones puntuales. Es revelador el hecho de que no se contemple el desarrollo de la competencia comunicativa, habilidad tan importante para el desempeño de la actividad docente, en el *Practicum* de la carrera.

De los resultados obtenidos en este estudio, se pueden señalar algunas pautas o estrategias didácticas para mejorar las habilidades comunicativas del futuro docente: 1) incorporar de forma reglada el desarrollo de las competencias comunicativas en las futuras Guías docentes; 2) adecuar el discurso a cada situación comunicativa, a partir del análisis de los contextos en los que se produce la comunicación; 3) conocer diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos para mantener la atención del grupo; 4) comprender cómo se estructuran los mensajes orales.

El carácter exploratorio de esta investigación, no obstante, aconseja una interpretación prudente de los resultados, especialmente a la hora de generalizar sus resultados, los cuales están abiertos a futuras comprobaciones o réplica. Pero el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo (ampliar las muestras, construir nuevos

instrumentos que permitan un análisis más pormenorizado de la competencia comunicativa en los futuros docentes, incorporar nuevos contextos...).

Referencias

- AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUÑA (2003). *Educación Superior y Trabajo de Cataluña*. Barcelona: AQU.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARRON, A. (1989). Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante. *Bordón*, 4, 681-689.
- CAMACHO, S. y SÁENZ, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- CASTELLÁ, J. M.; COMELLES, S.; CROSS, A. y VILÀ, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GARCÍA, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- HODDER, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. DENZIN, K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publicaciones.
- 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 2009.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guarín.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pesaron Edison Desleí.
- PERRENOUD, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grado.
- PERRENOUD, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grado.
- SALES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SANZ, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Grado.
- SCHUTT, R. K. (2001). *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- SCHUNK, D. H. y ZIMMERMAN, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning*. New York: Routledge.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- 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. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 13 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/recfpro/>
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types software tools*. London: Falmer Press.
- TÓJAR, J. C. (2005). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.