

# Diseño y Evaluación de un Proceso de Formación en Habilidades Comunicativas para la Docencia

MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ

JUAN SENÍS FERNÁNDEZ

*Universidad de Zaragoza. Grupo de investigación ELLIJ*

CRISTINA DEL MORAL BARRIGÜETE

*Universidad de Granada. Grupo de investigación ÉTIMO-508*

Recibido: 30 abril 2017 / Aceptado: 14 julio 2017

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Este trabajo presenta los resultados de un proceso de investigación-acción centrado en el análisis y evaluación del diseño y los resultados de aprendizaje de la asignatura “Habilidades comunicativas para profesores”, que se imparte en el *Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* en la Universidad de Zaragoza. La asignatura pretende capacitar a los futuros profesores para identificar, observar críticamente y poner en práctica habilidades de comunicación oral relacionadas con las principales formas discursivas de la actividad docente (expositivas, argumentativas y dialógicas), partiendo del presupuesto inicial de que determinadas estrategias comunicativas contribuyen a facilitar los aprendizajes. La fundamentación teórica adopta el paradigma de educación como una situación de comunicación entre profesor y alumnos. A partir de ello, se hace especial hincapié en el dominio de los diversos géneros discursivos docentes y las estrategias retóricas a través de diversas prácticas, algunas en el contexto real de los centros de Secundaria. Los resultados de aprendizaje y el grado de satisfacción de los estudiantes han sido objeto de evaluación mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos. En conjunto, los resultados permiten afirmar que esta asignatura resulta altamente eficaz y relevante para la formación del profesorado de Secundaria.

**Palabras clave:** habilidades comunicativas para la docencia, formación de profesores de Secundaria, estrategias retóricas, interacción en el aula.

## Design and evaluation of a training process in communicative skills for teaching

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a process of action research focused on analysing and evaluating both the curriculum and the results of “Communicative Skills for Future Teachers”, an optional course offered within the Teacher’s Training Master of the University of Zaragoza. One of the aims of this course is to train the future teachers in order to identify, recognize and critically valorise oral skills and genres that are used in classrooms in Middle Education. Therefore, at the end of the course it is expected for the students to be able to master the principal genres for teaching (exposition, argumentation, dialogue), insofar as these communicative strategies can increase the quality of teaching. The theoretical framework of this work is based upon the idea that learning is essentially a communicative situation where teachers and students are involved. So the training is basically focused on mastering oral skills and rhetorical strategies through practical activities, some of them made in real Middle Education classrooms. Considering all that, through different tools, we evaluated the learning results and the satisfaction degree of the students. And, in brief, the results allow us to conclude that this course is highly useful for the training of future teachers.

**Keywords:** communicative skills for teaching; future teachers training; rhetorical strategies; classroom interaction.

## 1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTO Y FINALIDAD DEL TRABAJO

La asignatura “Habilidades comunicativas para profesores”, de cuatro créditos (dos teóricos y dos prácticos), se viene impartiendo desde el curso 2009-2010 como optativa para las diecisiete especialidades del *Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* en la Universidad de Zaragoza, en los Campus de Huesca (Educación Física), Teruel (Dibujo y Artes Plásticas) y Zaragoza (restantes especialidades).

El objetivo general del proceso de aprendizaje es que los estudiantes del Máster desarrollen determinadas competencias comunicativas propias del discurso docente, las cuales, tal como muestran numerosas investigaciones (Sánchez Miguel, 1993; Sánchez Miguel, Rosales y Cañedo, 1994; Cros, 1996; Vázquez (coord.), 2001; Vilà (coord.) 2005; Marchena, 2005; Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007; Bain, 2007; De Longhi *et al.*, 2012), contribuyen decisivamente a crear interés por aprender, así como a facilitar los procesos de aprendizaje. Además, se pretende capacitar a los futuros profesores para observar, críticamente y con instrumentos de análisis rigurosos, tanto su propio discurso oral como los procesos de comunicación que se producen en el aula, como una vía esencial de mejora de la práctica docente. La formación inicial de los estudiantes del Máster es prácticamente nula en este campo y, en general, presentan poca competencia en las habilidades discursivas académicas.

La concepción de la asignatura parte del presupuesto inicial de que para ser buen profesor no es suficiente con el conocimiento de la materia científica, sino que además se requiere el dominio de una serie de estrategias docentes, entre las cuales las estrategias comunicativas constituyen un aspecto fundamental. Se aborda, asimismo, una dimensión ética, que se relaciona con las creencias de los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera especial, con su modo de entender la comunicación en el aula, elemento que desde Stubbs (1984) se ha venido considerando entre los más destacados del currículum oculto.

La asignatura brinda a los futuros profesores la oportunidad de reflexionar sobre este ámbito formativo, desarrollar unas prácticas controladas antes de su incorporación al Prácticum y observarse a sí mismos como docentes, tanto en situaciones simuladas como en el contexto real de los centros educativos.<sup>1</sup>

El presente trabajo parte, pues, de la doble finalidad de ofrecer una descripción básica del proceso formativo que se desarrolla en la asignatura de “Habilidades comunicativas para profesores”, y, por otra, de evaluar dicho proceso formativo y el grado de satisfacción de los estudiantes, en el marco de un enfoque de investigación-acción.

Aunque la asignatura ha sido objeto de evaluación por los estudiantes mediante encuestas normalizadas dentro del Sistema de Garantía de Calidad de la Universidad de Zaragoza, con resultados satisfactorios, por parte de los profesores responsables de la materia siempre se ha querido profundizar en la evaluación del proceso docente, los resultados de aprendizaje y el grado de satisfacción de los estudiantes, con un enfoque basado en el concepto de investigación-acción propuesto por Lewin (1946, cit. en Elliot, 1989) y completado por Kemmis (1988); Kemmis & MacTaggart (1988); Elliot (1993) o Rincón (1997). El problema que se quiere investigar se refiere al grado de eficacia del proceso docente que se desarrolla en la asignatura “Habilidades comunicativas para profesores” para dotar a los futuros profesores

---

<sup>1</sup> Las competencias, contenidos, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación se pueden consultar en la guía docente de la asignatura, disponible en: <http://titulaciones.unizar.es/guias16/index.php?asignatura=68600>

de unas competencias prácticas y de reflexión sobre dichas estrategias comunicativas para la docencia. Partimos del presupuesto inicial de que determinadas estrategias comunicativas de los docentes contribuyen a facilitar los aprendizajes y a crear interés por aprender, dentro de un paradigma teórico general que concibe la educación como una situación de comunicación entre profesor y alumnos.

En los epígrafes siguientes se desarrolla una breve fundamentación teórica (epígrafe 2), una descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado (epígrafe 3), un análisis de los datos obtenidos mediante un cuestionario escrito (epígrafe 4) y, por último, una descripción de las medidas de mejora adoptadas a partir de los resultados de dicho cuestionario, así como de otros instrumentos de evaluación utilizados en años sucesivos con el fin de ver si aquellos aspectos con puntuaciones más bajas en los cuestionarios habían sido convenientemente subsanados por parte de los profesores (epígrafe 5). De esta forma, queda reflejado claramente el enfoque investigación-acción del presente trabajo, el cual desarrolla un modelo en *espiral* que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico sobre el que se sustenta “Habilidades Comunicativas para Profesores” se basa en dos grandes dominios disciplinares que reflejan su carácter interdisciplinar. Al fin y al cabo, esta asignatura debe tener en cuenta dos ámbitos relacionados pero distintos: por un lado, la reflexión sobre la buena práctica docente y, por otro, el conocimiento de las claves para el desarrollo de una buena comunicación en el aula. Educación y Lingüística coinciden en un marco teórico que aúna la lingüística textual, la semiótica, la retórica, la teoría de la interacción en el aula, la etnografía educativa, la psicología educativa y la didáctica general, y adopta el paradigma de educación como una situación de comunicación (Tough, 1979; Cazden 1991; Young, 1993; Mercer, 2001; Bain, 2007) o “conocimiento compartido” entre profesor y alumnos (Edwards y Mercer, 1988).

En primer lugar, como punto de partida, se incluye una reflexión sobre las modalidades de aprendizaje y el papel que puede ocupar la clase magistral en un contexto educativo en el que adquieren cada vez más protagonismo las metodologías activas y colaborativas (Sánchez Miguel, 1993; Cros, 1996; Vázquez, 2001; Bain, 2007).

En segundo lugar, como paso imprescindible para incrementar la eficacia de la clase expositiva, se insiste en la cuidadosa planificación de la misma y se sigue el esquema clásico de la Retórica (Spang, 1979; Leith, 2011) en cinco partes: búsqueda de ideas (*inventio*), ordenación y estructuración de las mismas (*dispositio*), formulación lingüística (*elocutio*), memorización (*memoria*) y presentación en público (*actio*) para llegar más adelante a las características discursivas propias de la exposición y la argumentación con la incorporación de nociones esenciales de la lingüística del texto como macroestructura y superestructura (Bernárdez, 1982; García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983; Van Dijk, 1990; Sánchez Miguel, 1993; Sánchez Miguel, Rosales y Cañedo, 1994; Álvarez, 1997; Vilà, 2005).

En tercer lugar, dentro de los aspectos ligados directamente a la comunicación, se da un paso más allá de la planificación al tener en cuenta los conceptos de Cummins (2002) acerca de los cuatro niveles de dificultad de la comunicación oral en función del grado

de contextualización de los referentes o de los requisitos cognitivos exigidos al receptor, así como el uso de recursos de apoyo (Aparicio y Castellà, 2009), la interacción didáctica (Flanders, 1964; Sanjuán, Fernández y Marteles, 1974) y diversos aspectos relacionados con la voz, la prosodia, la mirada, la gestualidad y la proxemia (Nussbaum y Tusón, 1996; Cerdán, 1998; Grau y Vilà, 2005; Mandoki, 2006).

### 3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

#### 3.1. Metodología y actividades formativas

La metodología recorre un proceso de aprendizaje en cinco fases, que se detalla a continuación. En cada fase, las actividades descritas se corresponden con las que fueron objeto de evaluación por los estudiantes en el curso 2011-2012. Como resultado del análisis de los datos obtenidos, en cursos posteriores se incorporaron nuevas actividades que se especifican más adelante.

- Fase 1: *Revisión crítica de las concepciones previas de los estudiantes sobre la función docente, así como de los procesos de aprendizaje vividos.*
  1. El “profesor ideal”.  
Se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre los rasgos destacados de los buenos profesores que recuerdan con el fin de establecer un perfil del “profesor ideal”, para después analizar las características mencionadas y, de manera específica, las relacionadas con habilidades comunicativas. Se subraya la idea de que el dominio de la materia disciplinar no es suficiente.
  2. Los estilos docentes.  
Se analizan casos reales de profesores universitarios que explican cómo imparten sus clases (Murillo, 2007) y que ejemplifican distintas modalidades de aprendizaje. Se valoran las ventajas e inconvenientes de cada situación como paso previo a la reflexión sobre el lugar que puede ocupar la clase expositiva dentro de un enfoque significativo del aprendizaje.
- Fase 2: *Exposición de conceptos básicos, combinados con diversas actividades individuales y grupales de reflexión, observación y análisis de distintas situaciones y recursos docentes.* Los profesores que imparten la asignatura explican los conceptos esenciales. Simultáneamente se intercalan diversas actividades grupales de observación de distintas situaciones y recursos docentes que ilustran los contenidos teóricos tratados.
  1. Observación de la organización interna (macroestructura y superestructura) y las dificultades de comprensión que pueden generar algunos textos expositivos escolares (tarea de *dispositio*), siguiendo los criterios de legibilidad y comprensibilidad de Sánchez Miguel (1993) y las estrategias de facilitación que propone este autor. Como tarea complementaria, cada alumno del Máster analiza un texto escolar de

su especialidad, y propone aquellos cambios que serían necesarios para mejorar su comprensibilidad y facilitar el aprendizaje.

2. Análisis y reorganización de un texto expositivo científico breve para convertirlo en un texto oral académico adecuado para la Secundaria (tarea de *dispositio* y *elocutio*). A continuación, un estudiante imparte una breve clase y se valoran las estrategias utilizadas para la facilitación de la comprensión.
  3. Observación de la organización interna y las estrategias retóricas utilizadas en una exposición oral formal (tarea de *dispositio*, *elocutio* y *actio*).  
Se presenta un vídeo en el que se muestra al pedagogo Ken Robinson en una exposición breve con la que clausura un congreso sobre la creatividad en la educación.<sup>2</sup> Pese a ser un monólogo, su intervención revela numerosas estrategias retóricas y discursivas, así como un notable dominio de los elementos prosódicos y estrategias de puesta en escena.
  4. Observación y análisis, con unas pautas rigurosas, de las estrategias retóricas y las habilidades comunicativas y de interacción utilizadas por profesores expertos/novatos. Se dispone de grabaciones audiovisuales y transcripciones de clases impartidas por docentes expertos y docentes en formación (estudiantes de Magisterio y del propio Máster). Se analizan sus estrategias comunicativas, así como la eficacia desde el punto de vista de la facilitación de la comprensión y de la creación de interés por el aprendizaje. Se observa, asimismo, el uso de elementos auxiliares (recursos audiovisuales, *power-point*, pizarra, etc.) así como los elementos de prosodia y comunicación no verbal. También se analizan las estrategias de interacción verbal profesor-alumnos, utilizando para ello las categorías desarrolladas por Sanjuán, Fernández y Marteles (1974) a partir de las de Flanders (1964). Todos estos aspectos se recogen en unas pautas de análisis que se facilitan a los estudiantes, y que deslindan con detalle las estrategias retóricas y comunicativas.
- Fase 3: *Actividades de producción controlada y aplicación práctica de los contenidos teóricos tratados*. En esta fase los alumnos del Máster desarrollan tareas de plena actuación docente, en las que aplican el repertorio de estrategias retóricas y comunicativas estudiadas, aunque en situaciones controladas (con sus compañeros del Máster ejerciendo el papel de alumnos), antes de su incorporación como profesores en prácticas al centro de Secundaria. A cada grupo se le asigna un texto científico para desarrollar el proceso completo de selección, jerarquización y organización de las ideas, uso de recursos auxiliares y actuación docente ante sus compañeros del Máster, con un formato de “clase”. Tras cada intervención se evalúan las estrategias retóricas y comunicativas utilizadas, así como la prosodia, kinesia, proxemia, estrategias de interacción, etc., siguiendo las pautas de análisis ya mencionadas.
  - Fase 4: *Actuación docente en el centro educativo*. En esta fase los estudiantes del Máster aplican los aprendizajes realizados en la asignatura, pero ahora atendiendo

---

<sup>2</sup> Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

a las peculiaridades del contexto real en el que desarrollan las prácticas. Cada estudiante planifica, desarrolla y graba (con las autorizaciones pertinentes) una clase de su especialidad en el centro educativo donde desarrolla las prácticas. Para ello, se siguen las fases de planificación, textualización y actuación, y se aplican las estrategias comunicativas y retóricas aprendidas.

- Fase 5: *Evaluación de las competencias adquiridas. Análisis grupal (coevaluación) y autoevaluación de las clases grabadas como profesores en prácticas*. Una vez de vuelta a las aulas de la Universidad, los estudiantes analizan y comentan las clases grabadas y las experiencias vividas, desde el punto de vista comunicativo, como profesores en prácticas. Se comentan las grabaciones de las clases, dando oportunidad primero a cada estudiante de autoevaluar brevemente su intervención. Después, siguiendo las pautas de evaluación facilitadas, se hace una valoración grupal de las habilidades desarrolladas por cada estudiante o de los aspectos susceptibles de mejora, procurando siempre contextualizar las observaciones y situarlas en un proceso formativo de adquisición de competencias docentes. Como instrumento de evaluación final de la asignatura, cada estudiante, en un trabajo escrito individual, analiza con detalle su propia clase, en cuanto a las estrategias de planificación y estrategias retóricas y comunicativas empleadas.

En síntesis, estos distintos niveles de reflexión facilitan la adquisición de unos criterios ponderados de análisis y conducen, en última instancia, al desarrollo y análisis posterior (en un proceso de autoevaluación y coevaluación de los compañeros) de su actuación como profesores en el periodo de dos meses de Prácticum, que se intercala a mitad del calendario de la asignatura.

## **4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DOCENTE Y EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

### **4.1. Diseño de la investigación**

En el marco de un Proyecto de innovación docente, financiado por la Universidad de Zaragoza y desarrollado a lo largo del curso 2011-2012,<sup>3</sup> se diseñó y aplicó un cuestionario, validado por expertos, para valorar en qué medida la asignatura contribuía a mejorar las habilidades comunicativas docentes de los estudiantes.

Casi todas las preguntas son cerradas (con escalas tipo Likert de 1 a 5 o con categorías descriptivas), aunque algunas permiten respuestas más abiertas, que abarcan los aspectos más cualitativos del estudio. Se centran en aquellos aspectos esenciales para valorar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el producto (resultados de aprendizaje). Las cuestiones iniciales recaban, además, datos personales de los estudiantes (edad, sexo, grado y tipo de experiencia docente previa).

---

<sup>3</sup> “Innovación docente en la materia ‘Habilidades comunicativas para profesores’ del Máster en Profesorado de Educación Secundaria” (PIIDUZ\_11\_2\_280) (UZ, convocatoria 2011-2012).

#### 4.2. Perfil de los estudiantes

Han participado en esta investigación 71 estudiantes. En su mayoría (63,3%) tienen edades comprendidas entre los 25 y los 35 años, aunque también hay un número considerable de jóvenes recién egresados de menos de 25 años (28,2%) y una franja escasa de adultos de entre 35 a 45 años (8,5%). En cuanto al sexo, el 36,6% son hombres y el 63,4%, mujeres.

La mayoría de los estudiantes (91,4%) no tiene experiencia docente reseñable en enseñanzas regladas de Primaria o Secundaria, y solo un 2,8% tiene experiencia como profesor ayudante o asociado en la Universidad. Ahora bien, una buena parte (74,6%) tiene experiencia docente no reglada, sobre todo en clases particulares, extraescolares, profesor/-a de español para inmigrantes, etcétera.

Con respecto a la experiencia profesional no docente, una proporción escasa (19,7%) declara haber desempeñado algún tipo de ocupación, perteneciente, en su mayoría, al sector servicios (*e.g.* socorrista, dependiente/-a, camarero/-a, peón) pero también, en algún caso, relacionada con su formación (monitor/-a deportivo, monitor/-a de tiempo libre, ingeniero/-a, redactor/-a, enfermero/-a, diseñador/-a, informático/-a, administrativo/-a). En cualquier caso, en el momento de la investigación, el 80,2% indicaba estar en paro.

#### 4.3. Valoración del grado de consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje

En cuanto al grado de consecución del objetivo general de la asignatura (Figura 1), un 62% (categorías 4 y 5) de los estudiantes considera que ha alcanzado en gran medida el objetivo general previsto: desarrollar estrategias comunicativas específicas de la actividad docente en su especialidad concreta, con el doble objetivo de facilitar el aprendizaje de sus alumnos y generar interés por la materia. Este nivel de satisfacción se puede considerar como muy alto, ya que algunos estudiantes tienen la sensación de que este tipo de habilidades comunicativas solo se desarrolla a lo largo de un proceso que lleva mucho tiempo, conforme se va adquiriendo experiencia docente.

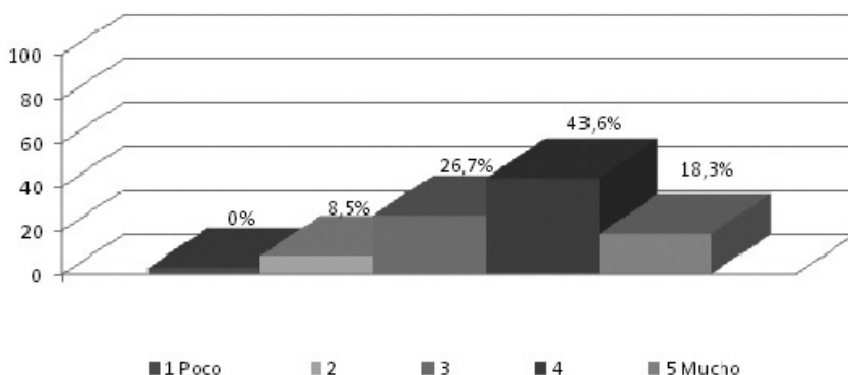


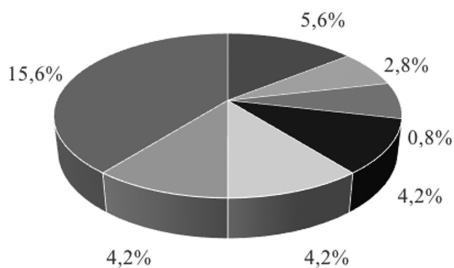
Figura 1. Grado de consecución del objetivo general de la asignatura

Con respecto a los distintos resultados de aprendizaje que aparecen en la guía docente de la asignatura, que enumeramos a continuación, solo un número muy reducido de alumnos (9,8%) considera que no los han alcanzado lo suficiente (categorías 1 y 2), mientras que los resultados más frecuentes están nuevamente entre las categorías 3 (suficiente), 4 (bastante) y 5 (mucho):

- a) Explica y relaciona de manera clara los conceptos, modelos y teorías fundamentales acerca de los procesos de interacción y comunicación en el aula (90,1%).
- b) Observa, analiza y valora mediante métodos de observación rigurosos diversas situaciones auténticas de clase (95,7%).
- c) Identifica y pone en práctica habilidades lingüísticas, comunicativas y sociales relacionadas con las formas discursivas propias de la actividad docente (76%).
- d) Identifica y pone en práctica estrategias metodológicas y de interacción adecuadas para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula (92,9%).
- e) Es capaz de analizar críticamente su propia práctica como docente (98,5%).

Estos buenos resultados significan, de una manera específica, que a los alumnos se les han proporcionado las herramientas necesarias para desarrollar un proceso de aprendizaje que se plantea como continuo en la labor de los docentes. Los datos no muestran tanto unas competencias que los alumnos sienten como adquiridas sino una satisfacción en cuanto al proceso de aprendizaje alcanzado en el tiempo limitado de la asignatura.

Además, un 23,8% indica otros resultados de aprendizaje (Figura 2):



- Capacidad de autocrítica de tu forma de dar clase (5,6%)
- Evaluar la práctica docente de otros compañeros (2,8%)
- Conciencia de la necesidad del proceso continuo de mejora docente (0,8%)
- La importancia de la planificación docente (4,2%)
- He mejorado la autoestima (4,2%)
- Perder el miedo a hablar en público (4,2%)
- Otros

*Figura 2. Otros resultados de aprendizaje*



#### 4.4. Valoración de la relevancia y grado de satisfacción con el aprendizaje realizado

En cuanto a la importancia de la asignatura de “Habilidades comunicativas para profesores” en el conjunto de su formación en el Máster, solo un 7,3% de los participantes considera que esta asignatura no ha sido relevante o poco importante, frente a un 53,1% que responden a las categorías 4 (bastante importante) y 5 (muy importante) (Figura 3). Es también destacable que el 78,8% opina que la asignatura es importante o muy importante (categorías 4 y 5, respectivamente) para su futuro profesional como docente (Figura 4).

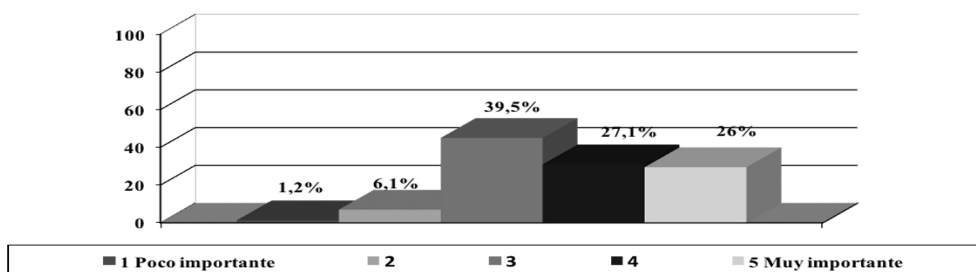


Figura 3. Importancia de la asignatura en el conjunto del Máster

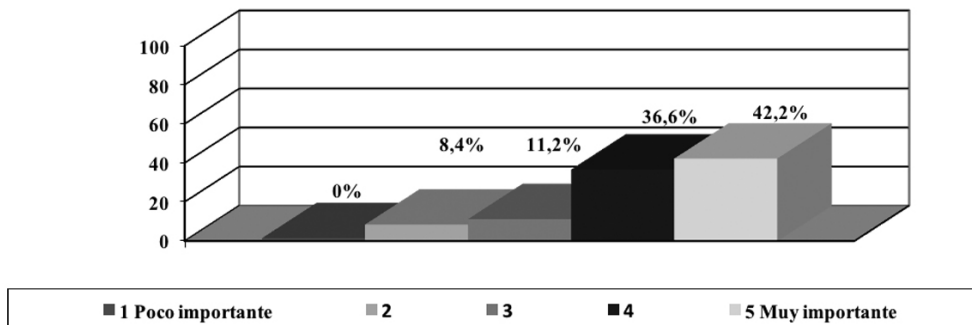


Figura 4. Importancia de la asignatura para el futuro profesional como docente

Estos resultados son altamente satisfactorios, teniendo en cuenta el escaso tiempo disponible para la materia y el elevado número de alumnos en algunos grupos, lo que dificulta un enfoque todavía más práctico de los aprendizajes.

En cuanto a los aspectos cualitativos, preguntamos si consideran que esta asignatura ha contribuido a modificar las concepciones previas acerca de la actividad docente, y en caso afirmativo, qué nuevas concepciones se han desarrollado. Contesta casi un 40% del alumnado. No obstante, son interesantes sus aportaciones, ya que revelan que la asignatura puede llegar a producir cambios actitudinales hacia la labor docente. Las respuestas se han agrupado en categorías, aunque hay un abanico amplio de respuestas únicas (por ejemplo:

“Necesidad de formación constante e innovación”, “Tomar conciencia de la realidad de ser profesor”, “Importancia del dinamismo en clase”, “Me ha ayudado a entender la importancia del currículum oculto”, “Los medios audiovisuales no siempre ayudan”, etc.). Las respuestas que más se repiten ponen el énfasis en algunos de los aspectos centrales trabajados en la asignatura, tales como la planificación de las clases, los elementos paralingüísticos y no verbales de la comunicación (entonación, volumen de la voz, ritmo de habla, gestos, movimientos en el espacio, postura corporal, etc.), así como las estrategias retóricas para facilitar la comprensión de los alumnos de Secundaria y generar interés hacia el aprendizaje. En concreto, especificamos los porcentajes de las categorías que más se repiten:

1. Dar más importancia a preparar mejor y estructurar las clases (8,4%)
2. Dar más importancia a la comunicación no verbal y a los elementos paralingüísticos de la voz (8,4%)
3. Dar más importancia a las estrategias facilitadoras de la comprensión y el interés de los alumnos (7%)
4. Dar importancia al diálogo en clase como método que facilita el aprendizaje (5,6%)
5. Ampliar concepciones y conocimientos previos (4,2%)
6. Pensar más en el aprendizaje de los alumnos y no en lo que el profesor hace (2,8%)

Con respecto a la valoración de la relevancia de las principales actividades formativas que jalonan el proceso de aprendizaje, y teniendo en cuenta la diversidad de enfoques que la asignatura adquiere en las Facultades de Huesca y Teruel, con un número reducido de estudiantes, frente a la de Zaragoza, con un número elevado, podemos observar el alto nivel de satisfacción de los alumnos hacia las actividades formativas esenciales de la asignatura. Si sumamos las categorías 4 (bastante) y 5 (mucho), observamos que la actividad más satisfactoria ha sido la “Planificación, desarrollo y grabación de una clase en el Prácticum, aplicando las estrategias comunicativas y retóricas aprendidas”. Un 74,6% valora esta actividad en los grados más altos de satisfacción. Igualmente, los estudiantes consideran altamente satisfactorio el proceso posterior de análisis colectivo de las clases por parte de los profesores y los compañeros de la asignatura, así como la autoevaluación rigurosa que cada alumno hace de su clase, mediante unas pautas de evaluación que atienden a los diversos aspectos comunicativos, retóricos, paralingüísticos y no verbales, interacción, etc.

Con un nivel similar aparecen la actividad de “Puesta en práctica, en actividades de grupo, de las estrategias comunicativas y de interacción estudiadas (tareas en grupo, presentaciones) y reflexión posterior colectiva” (el 70,4% contesta con las categorías de mayor satisfacción) y la de “Observación, análisis y valoración mediante métodos de observación rigurosos de diversas situaciones auténticas de clase”, que recibe una satisfacción alta (67,6%).

La actividad de “Lectura de textos teóricos y reflexión crítica sobre conceptos, modelos y teorías fundamentales acerca de los procesos de comunicación e interacción en el aula”, por su carácter más teórico, es la que los alumnos valoran menos, aunque la relevancia de esa parte teórica es alta para una mayoría de ellos. Esta valoración menor de la parte teórica del proceso de aprendizaje confirma los resultados obtenidos en las preguntas abiertas sobre cómo mejorar la asignatura, en las que algunos estudiantes proponen un enfoque aún más práctico, con más ejercicios por parte del alumnado y con una valoración crítica más

personalizada de sus habilidades comunicativas, como señalamos más adelante. Ello ocurre especialmente en Zaragoza, donde la asignatura se imparte con grupos excesivamente grandes para el carácter eminentemente práctico que la misma requiere.

En la pregunta abierta “Señala los cinco aspectos metodológicos que más te han gustado de la asignatura”, los estudiantes valoran con más detalle aquellas actividades formativas o contenidos de la asignatura que más les han gustado. Se observa, de nuevo, la alta valoración de aquellas actividades de carácter más práctico. Los alumnos han valorado como más interesantes las actuaciones desarrolladas por ellos mismos, así como el poder ver y comentar en clase de manera grupal y constructiva tanto sus actuaciones como las de otros profesores (expertos y novatos) mediante grabaciones o transcripciones de clases. Las respuestas a esta pregunta abierta se han agrupado en categorías afines (Fox, 1981). Recogemos, a continuación, los porcentajes de las categorías resultantes:

1. Exposiciones orales y valoración de las mismas (40,8%)
2. Hacer una grabación de la propia clase y autoevaluarse (31%)
3. Puestas en común, debates, clases participativas (24%)
4. Valoración grupal de las clases grabadas en el Prácticum (21,1%)
5. Visionado de vídeos de clases de profesores reales (17%)
6. Clases muy prácticas (14%)
7. Analizar la coherencia y cohesión de textos escolares reales (11,2%)
8. Orden y claridad de la teoría (11,2%)
9. La puesta en práctica en el Prácticum de los conceptos teóricos vistos en clase (8,4%)
10. El tema de la clase magistral (8,4%)
11. Trabajar en pequeños grupos (8,4%)
12. Que somos criticados de manera constructiva (7%)
13. Buena conexión teoría-práctica (5,6%)
14. Proceso inductivo-deductivo de las clases (4,2%)
15. Ver clases impartidas por otros compañeros (4,2%)
16. Utilizar el portafolio como actividad de evaluación de los aprendizajes (4,2%)
17. Abundante ejemplificación (2,8%)
18. Análisis de la interacción (2,8%)
19. El análisis de la utilización de las TIC (2,8%)
20. La importancia del aprendizaje significativo (2,8%)
21. Otros aspectos (respuestas únicas):
  - Aprender aspectos retóricos de la comunicación
  - Dejar que parte de la teoría la den los distintos grupos
  - El analizar el diálogo y la interacción
  - Obtener las pautas para evaluar la clase
  - El que haya compañeros de distintas especialidades
  - La importancia de no abusar del Power-Point
  - La transparencia en la evaluación
  - Aprender a utilizar la expresión corporal
  - Aprender estrategias motivacionales a través de las habilidades comunicativas

En definitiva, aunque los datos obtenidos nos permiten afirmar que el proceso formativo que se sigue en la asignatura resulta altamente satisfactorio para los estudiantes del Máster, se derivan también algunas posibilidades de mejora que se han ido incorporando progresivamente en cursos sucesivos, tal como se detalla a continuación.

## 5. MEDIDAS DE MEJORA DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES

El cuestionario llevado a cabo en el curso 2011-12 no solo ha servido para comprobar el grado de satisfacción de los alumnos, sino que, basándonos, como hemos dicho anteriormente, en un enfoque de investigación-acción que persigue fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador en continua formación, los resultados han servido para mejorar la práctica docente durante los siguientes cursos.

Así, una de las conclusiones claras a las que se llegó después del análisis de los datos fue la necesidad de incrementar las prácticas individuales previas al periodo de Prácticum de los alumnos, sobre todo en la Facultad de Educación de Zaragoza, donde el número de alumnos es muy elevado. Una de las medidas adoptadas para subsanar este problema fue el desdoble de créditos prácticos en dicho centro (no así en Huesca o en Teruel, donde el número de alumnos es reducido). Además, se consideró necesaria una actividad que permitiera llevar a cabo una práctica individual previa a su incorporación a los centros educativos, ya que la metodología mejor valorada en los cuestionarios fue “Exposiciones orales y valoración de las mismas”. Por ello, como tarea última antes del periodo de dos meses de Prácticum, cada estudiante desarrolla una clase de unos 10 minutos (llamada “mini-clase”) sobre contenidos de su especialidad. Tras cada intervención se valoran las estrategias retóricas y de interacción desarrolladas.

Por otra parte, la evaluación del grado de satisfacción visto en el cuestionario se completó durante ese mismo curso y posteriores con otros datos obtenidos de algunos instrumentos de evaluación de la asignatura, que incluyen la reflexión y la autoevaluación por parte de los propios alumnos. Así, por ejemplo, el “Portafolio individual de las actividades realizadas” solicita una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje y las competencias docentes adquiridas, mientras que el “Diseño, desarrollo y grabación audiovisual de una clase en el periodo de Prácticum” requiere que el alumno haga una autoevaluación de la clase desarrollada. Han sido, por tanto, instrumentos de investigación y de evaluación del propio proceso de docencia, han servido de complemento al cuestionario y han incidido en la mejora de la docencia de la asignatura. Véanse dos ejemplos:

Por lo que creo que más ha merecido la pena la asignatura ha sido por la dinámica de actividades y miniclases que hemos estado realizando a lo largo del cuatrimestre. Creo que esta iniciativa es posiblemente, por detrás del periodo de Prácticum, con lo que más he aprendido de todo el máster. Tanto en las exposiciones grupales, como en la miniclase, las valoraciones de la profesora y también desde los propios compañeros de otras especialidades ajenas a las humanidades (algo que he agradecido especialmente) me han hecho ver mis errores, replantear ciertas cuestiones

o revisar mi actitud. También el análisis de la clase grabada ha sido una buena experiencia. El tener que seguir las pautas marcadas y analizar las interacciones de forma precisa me ha obligado a ser crítico conmigo mismo y a desmontar cosas que daba por hecho y a darme cuenta de otras que ignoraba. (Mario G.V.) La asignatura nos ha aportado recursos para la comunicación en el aula que nos serán de gran utilidad en nuestro futuro como docentes, nos ha dado a conocer diferentes técnicas y modelos de discurso, pero sobre todo nos ha dado la visión crítica de analizar el lenguaje con el que nos dirigimos a los alumnos. La posibilidad de pensar en qué discurso debo utilizar para que un mensaje o una información cale y de qué manera. Cosas en las que personalmente no había reparado y que a partir de ahora tendré más en cuenta. (Jesús G.C.)

En esta misma línea de actuación de mejora progresiva se sitúan otros instrumentos de evaluación que nos han servido para valorar hasta qué punto los estudiantes han incorporado, en las mini-clases y en las clases impartidas en el centro educativo, las estrategias retóricas y comunicativas estudiadas.

Como ejemplo, podemos destacar los datos recogidos en un estudio realizado durante el curso 2012-13 en el Campus de Teruel. El objetivo del estudio era comprobar qué estrategias discursivas orales utilizaban los alumnos en las clases impartidas en el Prácticum, y el grado de pertinencia de las mismas. En cuanto a los resultados obtenidos, podemos decir que los alumnos incorporaron las estrategias que pueden ser más útiles para su mejor comunicación en el aula: *siempre* formulan preguntas sin respuesta, que cumplen con la función fática de la comunicación, y *casi siempre* formulan preguntas con respuesta como estrategia verbal de enfatización; *siempre* hacen aclaraciones y prefieren ejemplos deductivos y constantes, como estrategias verbales de expansión; la presencia del emisor suele ser colectiva y la información la presentan como cierta (estrategias verbales de modalización); finalmente, escogen *siempre* la acentuación y *casi siempre* la regulación como estrategias entre lo verbal y no verbal.

Por otro lado, esbozamos brevemente algunas otras medidas de innovación derivadas de algunas evaluaciones de los portafolios, puestas en práctica en el campus de Teruel con el fin de conectar el contenido de la asignatura con la especialidad de Artes Plásticas y Dibujo, como el uso del modelo de Katya Mandoki (2006) sobre las implicaciones estéticas de los procesos de comunicación, o estrategias publicitarias propias del *storytelling* (Salmon, 2008; Salmon, 2011; Sadowsky, 2013), que fueron positivamente valoradas por los estudiantes.

En conjunto, podemos afirmar que esta asignatura resulta eficaz para la formación de profesores de Secundaria. Los resultados son altamente satisfactorios, teniendo en cuenta el escaso tiempo disponible para la materia y el elevado número de alumnos en algunos grupos, lo que dificulta un enfoque todavía más práctico de los aprendizajes. Del interés que la asignatura suscita es muestra el aumento progresivo del número de alumnos que la cursan.

Finalmente, se confirma el interés de evaluar la propia práctica docente con instrumentos rigurosos y diversificados. A través de los portafolios y otras actividades de evaluación complementarias, se ha podido comprobar en qué medida se han paliado los aspectos menos valorados por los estudiantes en el curso 2011-12 y, en definitiva, mejorar la práctica docente en cursos sucesivos, en la línea de lo propuesto por Stenhouse (1984: 285):

[...] lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.

## 6. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (1997). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- Aparicio, H. y Castellà, J.M. (2009). "Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso del power-point" en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós Educador, 217-231.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Ediciones de la Universidad.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Enterder(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Cerdán, L. (1998). "La semiótica aplicada al discurso de clase", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave de Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, 239-253.
- Cros, A. (1996). "La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica", en *Signos*, 17: 22-29.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- De Longhi, A.L.; Ferreyra, A.; Penne, C.; Bermudez, G.M.A.; Quse, L.; Martínez, S.; Iturralde, C. y Campaner, G. (2012). "La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos", en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9, 2: 178-195.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Elliot, J. (1989). "Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción", en L. Haynes (comp.), *Investigación / acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana, 11-20.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flanders, N.A. (1964). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. School of Education, University of Michigan. (Trad. 1977: *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya).
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Berrio, A. y Albaladejo Mayordomo, T. (1983). "La lingüística del texto", en F. Abad y A. García Berrio (coords.), *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra, 217-257.
- Grau, M. y Vilà, M. (2005). "La competencia prosódica y la comunicación no verbal", en M. Vilà (coord.), *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó, 88-100.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Leith, S. (2011). *¿Me hablas a mí? La retórica de Aristóteles a Obama*. Madrid: Taurus.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica dos*. México/Buenos Aires/Madrid: Siglo XXI.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

- Murillo, P. (2007). “Nuevas formas de trabajo en la clase: metodologías activas y colaborativas”, en A. López y L. Abelló (coords.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: MEC, 129-154.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). “El aula como espacio cultural y discursivo”, en *Signos*, 17: 14-21.
- Rincón Igea, D. (1997). “Investigación acción-cooperativa”, en M.J. Gregorio, *Memorias del seminario de investigación en la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Quebecor Impreandes, 71-97.
- Sadowsky, J. (2013). *Las siete reglas del storytelling: inspire a su equipo con liderazgo auténtico*. Buenos Aires: Gradica.
- Salmon, C. (2008). *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Península.
- Salmon, C. (2011). *La estrategia de Sherezade: apostillas a Storytelling*. Barcelona: Península.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Miguel, E.; Rosales, E. y Cañedo, I. (1994). “El discurso expositivo: una comparación entre profesores principiantes y novatos”, en *Infancia y Aprendizaje*, 67: 51-74.
- Sanjuán, M.; Fernández, E. y Marteles, P. (1974). “Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos”, en *Revista de Psicología General Aplicada*, 29, 128: 555-562.
- Spang, K. (1979). *Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Van Dijk, T. (1990). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vázquez, G. (coord.) (2001). *El discurso académico*. Madrid: Edinumen.
- Vilà, M. (2005). “El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas”, en M. Vilà (coord.), *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó, 37-56.
- Vilà, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: MEC/Paidós.