

MEJORA DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES MEDIANTE EL USO DE GRABACIONES DE VIDEO

IMPROVING ORAL COMMUNICATION SKILLS OF THE STUDENTS THROUGH THE USE OF VIDEO RECORDINGS

Dra. Yolanda Sierra Murillo

Ana Mosquera de la Fuente

Natalia Medrano Sáez

Resumen

Actualmente, nos encontramos ante un cambio profundo y complejo de la enseñanza que requiere nuevos planteamientos. En este sentido, este trabajo describe una experiencia de innovación docente, haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), cuyo desarrollo gira en torno a tres objetivos: (1) diseñar un método de actuación específicamente enfocado en la mejora de la comunicación oral de los estudiantes; (2) analizar y evaluar la mejora conseguida en la competencia de comunicación desde una triple perspectiva: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación; (3) analizar la satisfacción de los alumnos con la nueva experiencia. Los resultados muestran que los estudiantes han adquirido una mayor consciencia de la influencia del lenguaje corporal en su proceso de comunicación, evidenciando una clara mejora de la competencia de comunicación oral. Como conclusión, destacar, además de la

mejora conseguida, el alto grado de satisfacción que han manifestado los estudiantes con dicha experiencia docente.

Palabras Clave

Competencia de comunicación oral, comunicación no verbal, grabaciones de vídeo, educación superior.

Abstract

Nowadays, we are facing a deep and complex change in teaching that requires of new approaches. In this sense, this work describes an experience of innovative teaching, making use of information and communication technologies (ICT). Its development revolves around three objectives: (1) to design a method of action specifically focused on the improvement of the oral communication of the students; (2) to analyse and evaluate the improvement achieved in the communicative competence from a triple perspective: assessment by the teacher, self-assessment and peer assessment; (3) analyse the level of satisfaction on students with the new experience. The results show that students have become aware of the influence of body language in their communication process, evidencing a clear improvement on oral communication. In conclusion, we state that there is a high degree of satisfaction shown by students after this teaching experience.

Key Words

Oral communication competence, Non-verbal communication, video recordings, higher education.

1. Introducción

La celeridad de los cambios en los últimos tiempos, la irrupción de la revolución tecnológica y el proceso de globalización en el que nos encontramos inmersos, han obligado a revisar el modelo de formación que venía siendo utilizado en el aula universitaria. En este sentido, se están demandando perfiles profesionales adaptados a

estas nuevas circunstancias y se ha promovido una reflexión profunda sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en los niveles de Educación Superior (Santos, 2005). Las universidades deben abandonar su interpretación como espacio para la transmisión del conocimiento y configurarse como un sistema de transformación de individuos que trascienda más allá del periodo que abarca el plan formativo. Así, según establece la declaración de Lisboa de la Asociación de Universidades Europeas (2007), la principal misión de las Universidades Europeas es preparar a los jóvenes y adultos para su papel en la Sociedad del Conocimiento, adaptando el concepto de Universidad a los nuevos tiempos. Para promover esta reestructuración de la educación universitaria en Europa surge el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (De Bolonia, 1999). En este nuevo espacio, el profesor debe ser un facilitador del aprendizaje, siendo responsable de planificar y adaptar los medios y materiales necesarios para promover el aprendizaje autónomo del estudiante (Cabero y Gutiérrez, 2015). Se trata de que dicho estudiante asuma la responsabilidad y se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje (Whitehead, 2008), preparándose, a su vez, para afrontar y resolver situaciones reales, en las que, además, suelen variar las condiciones de actuación por la rápida aparición de imprevistos (Canzer, 1997). Por ello, la labor docente se ha convertido en una tarea compleja y retadora (De la Cruz Tomé, 2003).

Al verse modificado el concepto tradicional de enseñanza, las universidades han de adaptar sus programas formativos y metodologías docentes a los nuevos títulos de grado y postgrado (Barber, 2008). Pero no solo eso, sino que deben conseguir que los estudiantes que transiten por ella “vivan algo así como una revolución existencial hacia lo mejor” (Esteban Bara, 2010). En este sentido, numerosa literatura remarca la necesidad de promover un aprendizaje basado en competencias que facilite al estudiante su inserción en el mercado laboral cambiante, competitivo y complejo (Nassif, 2010; Ruiz, 2011; Cabero y Gutierrez, 2015; Herrero y García, 2015; Hunt, Jiménez y González, 2015). Van Vucht Tijssen y de Wert (2005) reflexionan sobre las funciones de las universidades, aportando la idea de competencia académica como un “concepto educativo global” (p.137). De este marco, se desprende que “disponer de competencias significa poder actuar de manera eficaz, con éxito; pero, a diferencia de lo que es la mera habilidad práctica o destreza técnica, requiere comprensión y transferencia de conocimientos, relacionar, interpretar, inferir, inventar, aplicar, resolver

problemas, actuar previendo la acción y sus contingencias, reflexionar y ser consciente de las razones que fundamentan las decisiones” (Nalda, Trens y Ortiz, 2016, p. 338).

En cuanto a los tipos de competencias, Tuning las clasifica en dos grandes grupos: genéricas y específicas (González y Wagenaar, 2003). Si bien las específicas se consideran absolutamente imprescindibles en la formación de conocimientos y desarrollo de habilidades específicas de cada área, destaca la relevancia de las competencias genéricas o habilidades transferibles por su importancia en la formación de los estudiantes de cara a su futuro como profesionales y ciudadanos (Itani y Srour, 2015; Bodnar y Clark, 2016; Webb y Chaffer, 2016). A pesar de su importancia, en ciertas ocasiones las instituciones educativas son criticadas por centrar su enseñanza en el desarrollo de las competencias específicas y dejar más de lado el desarrollo de las habilidades genéricas de empleabilidad (Webb y Chaffer, 2016). Entre esta últimas, el trabajo en equipo, la exposición de proyectos, la resolución de problemas, el pensamiento crítico o la comunicación oral y escrita son las más demandadas por los empleadores (Esteban y Aller, 2009). En este sentido, la competencia de comunicación se reconoce como esencial para el éxito de cualquier profesional, encontrándose entre las más demandadas por los contratantes (Maes, Weldy y Icenogle, 1997; Campbell, 2001; Marzo Navarro et al., 2006; González, Gamboa, Espejo, Gracia y Yeves, 2011). Estudios previos afirman que los estudiantes de carreras relacionadas con el mundo empresarial, tras finalizar sus estudios, comienzan a trabajar mostrando altas competencias específicas de su ámbito de conocimiento (contabilidad, finanzas y marketing entre otras), sin embargo, presentan deficiencias en relación a la competencia de comunicación efectiva, necesaria para relacionarse con diferentes audiencias (Region-Sebest y MacDermott, 2016).

La competencia de comunicación se puede definir como la capacidad para comunicar eficazmente ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra oral o escrita, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión (Cazcarro y Martínez, 2011; Skead, 2016).

Dentro de la comunicación oral se distinguen dos niveles: verbal o comunicación a través de las palabras y no verbal o comunicación corporal, a través de gestos, expresiones faciales, contacto visual y posturas corporales concretas (Jones y Seybold, 2015). Esta competencia cobra una importancia aún mayor, si cabe, cuando hablamos

de puestos de trabajo relacionados con las “ventas” y la asignatura de “Dirección y gestión de ventas”. La actual venta personal se puede definir como aquel “proceso de comunicación interpersonal durante el cual el vendedor descubre y satisface las necesidades del cliente, proceso que está basado en el beneficio mutuo sostenible en el largo plazo” (Nicolás y Küster, 2014, p. 10). La venta personal supone un proceso de comunicación entre dos personas, el vendedor y el cliente. El vendedor es el emisor del mensaje, es el que realiza la presentación de ventas utilizando distintos argumentos que previamente ha preparado teniendo en cuenta las necesidades del cliente o destinatario del mensaje. En este proceso, la competencia de comunicación es esencial. En primer lugar, cuando un vendedor se presenta ante un potencial cliente, desde el primer instante del encuentro, su lenguaje no verbal está comunicando sobre su seguridad y otras características personales que le abrirán y facilitarán el camino hacia el éxito. Para realizar la venta de un producto, previamente el vendedor ha tenido que ser aceptado, se habla de sobrevivir a los 21 primeros segundos del proceso de la venta (García, Cristina, Moreno y Juan, 2010; Cruz y Bermúdez, 2014). Tras estos primeros segundos, la comunicación verbal adquiere una gran relevancia en la transmisión de los argumentos de venta. En consecuencia, en la venta personal actual, ya no es suficiente con tener un buen producto y saberlo todo a cerca de él, es necesario comunicarlo adecuadamente.

En el estudio de investigación “El ADN del nuevo vendedor” (Instituto Europeo de I+D+i en Fuerza de Ventas, 2010) las competencias de comunicación verbal y no verbal son consideradas como críticas en 6 de los 8 roles o puestos profesionales que puede ocupar un profesional en el departamento de ventas. Además, sorprende que, aun estando entre las competencias más importantes que debe tener un vendedor, las empresas no las fomentan suficientemente, según dicho estudio. También, cabe destacar que la venta no sólo es una tarea de los vendedores profesionales, sino que las personas están continuamente realizando ventas. Podemos decir que “todo el mundo vive vendiendo algo”, se venden propuestas de fin de semana a los amigos, se vende sueño a los niños cuando es hora de dormir y, por supuesto, un vendedor, para poder vender el producto/servicio de su empresa, primero ha de convencer y venderse a sí mismo. De ahí que sea de suma importancia diseñar e implementar un plan de actuación que permita a los estudiantes aprender a comunicarse eficazmente.

Por otra parte, y en relación con las competencias, Nalda et al., (2016) recogen otra línea de investigación sobre lo que los estudiantes esperan de la universidad en su aprendizaje competencial y concluyen que, “en las políticas de educación superior, la satisfacción del estudiante aparece como un indicador relevante para la mejora de la calidad del aprendizaje” (p. 342).

Para conseguir esa satisfacción, en el presente trabajo, se ha tenido en cuenta también el potencial pedagógico de los recursos tecnológicos en la educación. Este es un tema al que los docentes y los investigadores están prestando una atención especial debido a su influencia en la motivación de los estudiantes, su aprendizaje y su implicación con una determinada actividad (Odhabi y Nicks-McCaleb, 2011; Yoo y Chae, 2011; Barry, 2012; Tugrul, 2012; Orús, Barlés, Belanche, Casaló y Fraj, 2016). Algunas investigaciones han encontrado que el uso de grabaciones de video permite a los estudiantes evaluar su rendimiento y tomar conciencia de sus oportunidades de mejora (Goldman, 2007; Barry, 2012; Tugrul, 2012). Asimismo, los profesores pueden facilitar el feedback con sus alumnos a través del uso de las grabaciones (Crook, Mauchline, Maw y Lawson, 2012) y mejorar el aprendizaje activo de los estudiantes y el conocimiento sobre sus habilidades. El uso de las grabaciones en vídeo ayuda a los estudiantes a entrenar y realizar mejores presentaciones orales. En este sentido, los videos se configuran como herramientas muy útiles para la observación y comparación de las habilidades comunicativas, permitiendo un aprendizaje más profundo gracias a la posibilidad del visionado múltiple (Cabero, 2007; Cazcarro y Martínez, 2011; McBain, Drew, James, Phelan, Harris y Archer, 2016).

En consecuencia, y con la finalidad de contribuir a la mejora del proceso formativo en la asignatura “Dirección y gestión de ventas” del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de La Rioja, se ha desarrollado una innovación docente destinada a mejorar la competencia de comunicación oral en la lengua materna de los estudiantes haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Su desarrollo gira en torno a tres objetivos:

- Diseñar un método de actuación específicamente enfocado en la mejora de la comunicación de los estudiantes.

- Analizar y evaluar la mejora percibida/conseguida en la competencia de comunicación desde una triple perspectiva: la del profesor, la propia de cada alumno y la de los compañeros.
- Analizar la satisfacción de los alumnos con la nueva experiencia dirigida a conseguir mejorar su competencia de comunicación.

Para ello, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se expone el contexto de aplicación y la metodología llevada a cabo en el desarrollo de la innovación docente. Posteriormente, se muestran el análisis y los resultados obtenidos en relación a la pretendida mejora de la capacidad de comunicación de los alumnos, así como su satisfacción con la nueva experiencia de aprendizaje. Por último, se exponen las principales conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

2. Método

2.1. Contexto de aplicación

Esta innovación docente se llevó a cabo en el segundo semestre del curso académico 2015-16 en la asignatura “Dirección y gestión de ventas” y, en ella, participaron un total de 88 alumnos, de los cuales 60 realizaron todas las actividades y evaluaciones.

Este estudio fue aprobado por el comité ético de la facultad de Ciencias Empresariales. Asimismo, para la realización de esta investigación se pidió a todos los alumnos su consentimiento para ser grabados y autorización para la posible difusión de los vídeos con fines docentes.

Dicha asignatura es de carácter obligatorio y se imparte en el tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE).

La asignatura está organizada en 8 temas de los cuales la competencia de comunicación y los contenidos para su mejora se trabajaron de forma directa en los cuatro primeros, relacionados con el proceso de venta personal.

2.2. Diseño del método de actuación

El primer objetivo o diseño de un método de actuación específicamente enfocado en la mejora de la comunicación de los estudiantes se ha desarrollado en cinco etapas tal y como se refleja en la Figura 1.

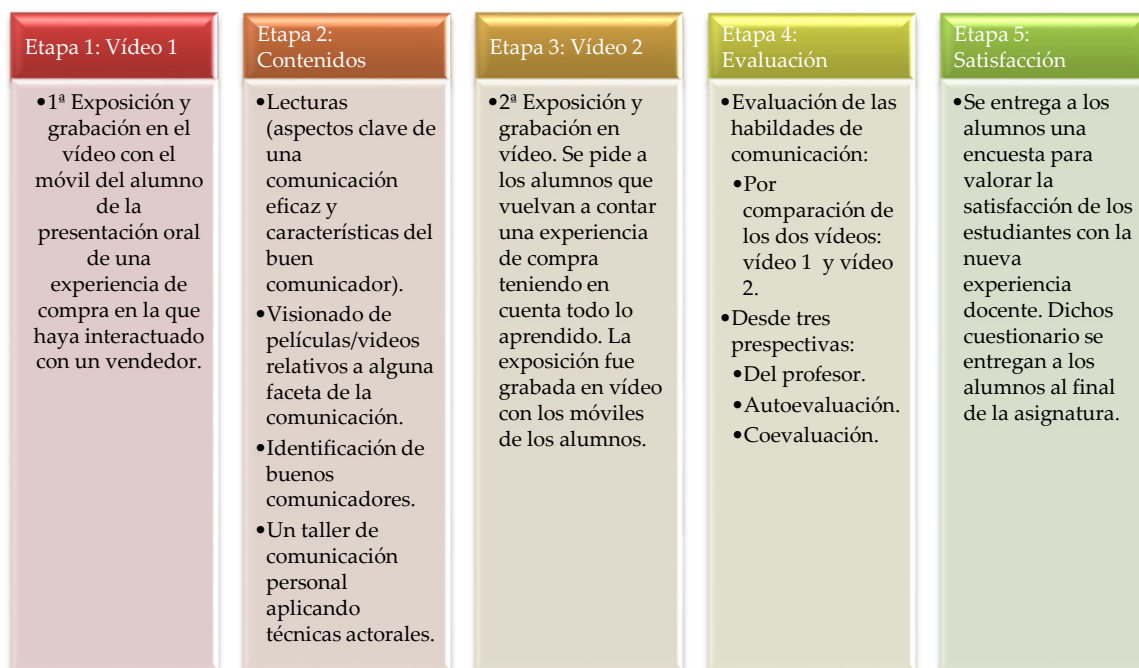


Figura 1. Etapas del método de actuación

Etapa 1: Exposición y grabación en vídeo de una experiencia de compra

En la primera etapa se pidió a los alumnos que realizaran una exposición oral pública, ante sus compañeros de clase, de una experiencia de compra (positiva o negativa) en la que hubieran interactuado con un vendedor. Dicha exposición se desarrolló en febrero, al comienzo de la asignatura. En la presentación de esta experiencia de compra, cada alumno debía hablar durante un minuto de los siguientes contenidos: cualidades del vendedor/a que más había valorado y los aspectos que más rechazo le habían producido; describir los elementos que recordara de la tienda y que habían contribuido a su bienestar y/o malestar; y concluir con una valoración global positiva o negativa de la experiencia de compra. Cada presentación fue grabada en el teléfono móvil del ponente para que, más adelante, pudiera analizarla y observar la evolución de su competencia de comunicación. A partir de esta actividad se fueron organizando y configurando el resto de actividades de aprendizaje y evaluación que conforman la innovación docente llevada a cabo.

Etapa 2: Selección de materiales y actividades para trabajar la competencia de comunicación.

En una segunda fase, las profesoras se encargaron de exponer y trabajar los contenidos de la asignatura sobre el proceso de venta personal (temas del 1 al 4). Además, y durante este periodo de tiempo, las docentes complementaron las clases de contenido teórico con actividades voluntarias y obligatorias dirigidas a trabajar la competencia de comunicación. Entre las actividades que se proponen a los alumnos figuran lecturas sobre aspectos clave de una comunicación eficaz y características del buen comunicador, visionado de películas o vídeos relativos a alguna faceta de la comunicación, identificación de personas que destacan por ser buenos comunicadores, visitas a comercios de la ciudad para observar como atienden los vendedores en sus negocios (práctica del cliente misterioso) y un taller de comunicación personal utilizando técnicas actorales y realizado por un actor profesional, entre otras.

En esta etapa también se mostraron y explicaron a los alumnos los criterios de evaluación que se iban a usar para analizar y medir el aprendizaje y favorecerlo.

Etapa 3: Segunda exposición y grabación de una experiencia de compra

Una vez trabajados en clase los elementos teóricos y prácticos sobre la comunicación personal, se pidió a los alumnos que volvieran a exponer en público, a sus compañeros de clase, otra experiencia de compra con la misma estructura que la primera. En esta segunda exposición realizada al final de la asignatura (mayo) los alumnos debían plasmar los resultados de su aprendizaje en los aspectos relevantes de la comunicación: seguridad transmitida, estructura y contenido del mensaje verbal, aspectos paraverbales de la comunicación y comunicación no verbal. Esta segunda exposición fue grabada de nuevo en vídeo, en el móvil del ponente. De esta forma, cada alumno disponía de dos grabaciones con sus presentaciones orales.

Etapa 4: Evaluación del aprendizaje

En esta etapa se evaluaron las evidencias de la mejora en la competencia de comunicación por comparación de las dos exposiciones grabadas en vídeo.

Tal como recomiendan Fernández y Bueno (2016), las exposiciones en público realizadas por los alumnos constituyen pruebas claras y manifiestas de los

conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de la competencia de comunicación oral. Se muestran evidencias de conocimiento y de desempeño. Por otra parte y siguiendo a dichos autores, otra cuestión, no menos importante, era generar las condiciones para hacer visible y disponible todo aquello que se pretendía. Lo que se perseguía era una evaluación con tres tipos de enfoques independientes: la de las profesoras (heteroevaluación), la del propio alumno (autoevaluación) y la evaluación de los compañeros (coevaluación).

Según Amo y Jareño (2011), una de las ventajas que presenta este método de evaluación es que los estudiantes se convierten en observadores de su propio trabajo y el de sus compañeros, además de aprender de estas observaciones. Es por ello que, durante los últimos años, en la Educación Superior, se están utilizando cada vez más las autoevaluaciones y evaluaciones por parte de compañeros para ayudar a los estudiantes a aprender de manera más eficiente. Asimismo, estos sistemas de evaluación proporcionan la retroalimentación necesaria para alcanzar los objetivos de la enseñanza (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Además, desde esta lógica se entiende y se aplica la multifuncionalidad de la evaluación: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje (Fernández y Bueno, 2016).

Por último, y haciendo uso de las TIC, se empleó la aplicación Google Drive para recoger los datos emitidos por los tres tipos de evaluadores. La aplicación cuestionarios de Google Drive es una herramienta gratuita que permite a los alumnos responder a través de sus smartphones el cuestionario durante las clases y guardar los resultados de estos en tiempo real, generándose automáticamente una base de datos para los profesores que facilita el posterior análisis de la información. Se elaboraron tres cuestionarios, adaptados para cada tipo de evaluador, para medir los aspectos claves de la competencia de comunicación oral y, posteriormente, se analizó la información recogida.

Etapas 5: Valoración de la satisfacción de los estudiantes con el nuevo método de actuación.

Por último, siguiendo las recomendaciones de Torres, Lirio, Olmedo, Soriano, Ferrero e Izquierdo (2011), al final de la asignatura, se entregó a los alumnos una encuesta para valorar su satisfacción con la experiencia de innovación docente.

Para finalizar este apartado, señalar que con la implantación de la propuesta explicada se trabajan la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional.

2.3. Instrumentos de medida

Para dar respuesta al segundo objetivo y evaluar la mejora percibida en la competencia de comunicación desde la triple perspectiva: del profesor, de cada alumno y de los compañeros, se han seleccionado 5 criterios/variables de evaluación:

(1) Seguridad. Con esta variable se mide la seguridad que transmite el alumno, la primera impresión que transmite antes de comenzar a hablar.

(2) Comunicación verbal. Incluye el contenido y claridad del mensaje, su estructura (principio, final e intermedio) y su creatividad.

(3) Comunicación no verbal. Tiene en cuenta la posición del eje del cuerpo; la postura y el movimiento de manos, brazos y piernas; del rostro, la conexión visual con el público y la sonrisa.

(4) Comunicación paraverbal. Se valora el uso de la voz: el tono (combinación de tonos más o menos altos para remarcar determinados aspectos del discurso y para atrapar la atención del receptor, por ejemplo), la velocidad, la articulación de las palabras, el uso de los silencios.

(5) Comunicación global. Es un variable que recoge una valoración de la comunicación en todos sus aspectos.

Cada alumno hizo dos exposiciones y en cada exposición se le evaluaron cinco aspectos de su comunicación oral (seguridad, comunicación verbal, comunicación no verbal, comunicación paraverbal y comunicación global) por parte de tres tipos de evaluadores (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). En definitiva, la información disponible para cada uno de los 60 alumnos es de 30 evaluaciones medidas en una escala de 0 a 10.

Para dar respuesta al tercer objetivo y analizar la satisfacción de los alumnos con la nueva experiencia, se confeccionó un cuestionario de 15 ítems repartidos en tres bloques: (1) las 4 primeras preguntas respondían a su percepción sobre competencias genéricas instrumentales; (2) las 7 siguientes hacían referencia al grado en que esta innovación docente había contribuido a desarrollar las competencias de capacidad de organización y planificación, habilidad para comunicarse oralmente, capacidad crítica y autocrítica, capacidad reflexiva sobre su propio trabajo, iniciativa, creatividad u honestidad y lealtad; (3) finalmente, en las 4 últimas preguntas se recoge la opinión de los estudiantes sobre la capacidad del profesorado para planificar la práctica, para definir claramente sus objetivos, para desarrollar métodos adecuados de evaluación y para motivar a los alumnos durante el desarrollo de la innovación docente. Cada ítem fue valorado en una escala de 0 a 10.

2.4. Análisis de datos

Una vez finalizada la recogida de información, se procedió a comparar las dos exposiciones orales grabadas en vídeo a partir de la matriz disponible de evaluaciones: 60 filas (alumnos) por 30 columnas (evaluaciones). Mediante los análisis estadísticos realizados con el programa SPSS 24.0 se ha dado respuesta al segundo objetivo, analizar y valorar la mejora percibida en la competencia de comunicación. Posteriormente, se ha medido la satisfacción de los estudiantes con la actividad desarrollada para contestar al tercer objetivo (Figura 2).

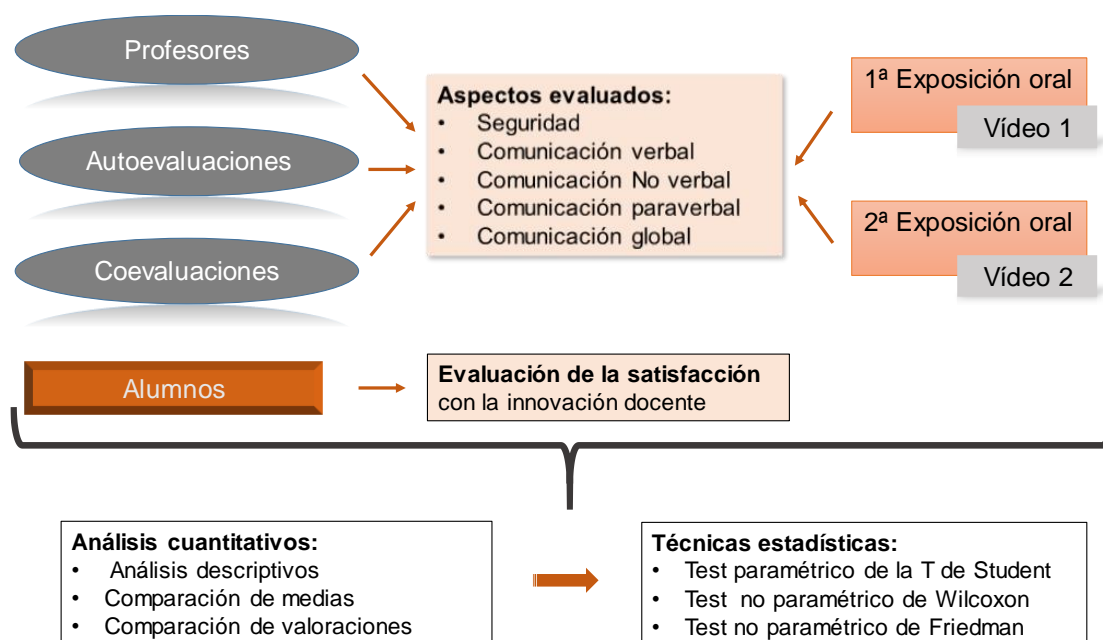


Figura 2. Estudio comparado de la competencia de comunicación oral expuestas por los alumnos

3. Análisis y resultados

3.1. Análisis comparativo de las habilidades de comunicación: un antes y un después

Una vez desarrollada la propuesta docente y recogida la información en la matriz descrita, se procedió a analizar si efectivamente se había conseguido el resultado esperado, es decir, la mejora de la competencia de comunicación de los estudiantes. Para ello, se han realizado diversos análisis estadísticos comparativos de las evaluaciones emitidas.

En primer lugar, se comparan las valoraciones medias obtenidas en la segunda exposición respecto a la primera. La Tabla 1 y la Figura 3 muestran como se ha producido una apreciable mejora en la segunda exposición, respecto a la primera. Además, de las tres evaluaciones realizadas, las del profesor se caracterizan por ser

más bajas en las dos exposiciones. Asimismo, la mejora más apreciable se da en la comunicación no verbal.

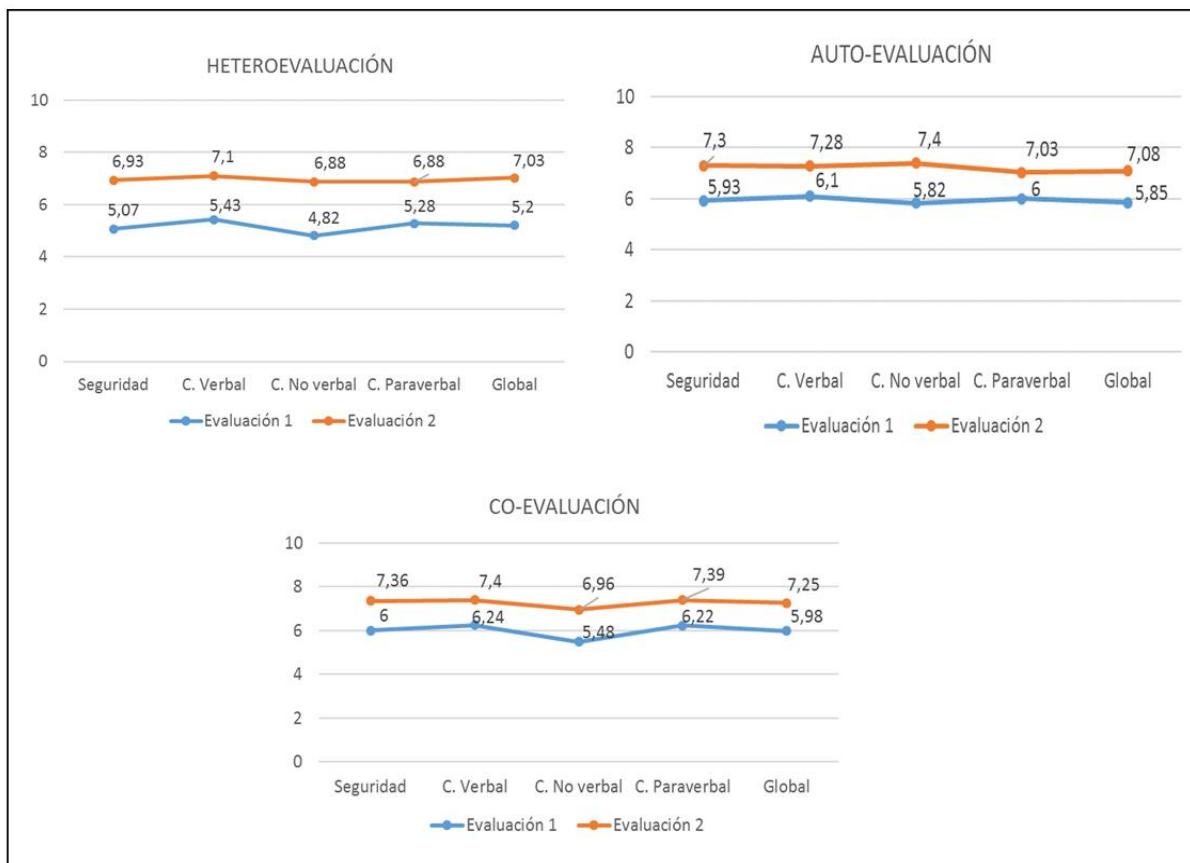


Figura 3. Valoraciones medias emitidas por los profesores, alumnos y compañeros

Evaluador	Variabes de Comunicación	Exposición	Medias	Mejoras absolutas	Mejoras %	
Heteroevaluación	Seguridad	1ª	5,07	1,86	36,69	
		2ª	6,93			
	Comunicación verbal	1ª	5,43	1,67	30,76	
		2ª	7,1			
	Comunicación no verbal	1ª	4,82	2,06	42,74	
		2ª	6,88			
	Comunicación paraverbal	1ª	5,28	1,6	30,30	
		2ª	6,88			
	Comunicación global	1ª	5,2	1,83	35,19	
		2ª	7,03			
	Autoevaluación	Seguridad	1ª	5,93	1,37	23,10
			2ª	7,3		
Comunicación verbal		1ª	6,1	1,18	19,34	
		2ª	7,28			
Comunicación no verbal		1ª	5,82	1,58	27,15	
		2ª	7,4			
Comunicación paraverbal		1ª	6	1,03	17,17	
		2ª	7,03			
Comunicación global		1ª	5,85	1,23	21,03	
		2ª	7,08			
Coevaluación		Seguridad	1ª	6	1,36	22,67
			2ª	7,36		
	Comunicación verbal	1ª	6,24	1,16	18,59	
		2ª	7,4			
	Comunicación no verbal	1ª	5,48	1,48	27,01	
		2ª	6,96			
	Comunicación paraverbal	1ª	6,22	1,17	18,81	
		2ª	7,39			
	Comunicación global	1ª	5,98	1,27	21,24	
		2ª	7,25			

Tabla 1. Análisis comparativo de las valoraciones medias obtenidas en la segunda exposición respecto a la primera

Si bien en las figuras anteriores se aprecia una mejora clara de la competencia de comunicación percibida por los tres tipos de evaluadores en las segundas exposiciones respecto a las primeras, para comprobar si dichas diferencias son estadísticamente significativas se han realizado dos contrastes de promedios para muestras relacionadas. Como el contraste de medias de la t de Student exige normalidad y la muestra disponible tiene un tamaño limitado, se ha aplicado también el test no paramétrico de Wilcoxon.

		Exposición	Medias	T de Student p-valor	Wilcoxon p-valor
Heteroevaluación	Seguridad	1 ^a	5,07	,000	,000
		2 ^a	6,93		
	Comunicación verbal	1 ^a	5,43	,000	,000
		2 ^a	7,10		
	Comunicación no verbal	1 ^a	4,82	,000	,000
		2 ^a	6,88		
	Comunicación paraverbal	1 ^a	5,28	,000	,000
		2 ^a	6,88		
	Comunicación global	1 ^a	5,20	,000	,000
		2 ^a	7,03		
Autoevaluación	Seguridad	1 ^a	5,93	,000	,000
		2 ^a	7,30		
	Comunicación verbal	1 ^a	6,10	,000	,000
		2 ^a	7,28		
	Comunicación no verbal	1 ^a	5,82	,000	,000
		2 ^a	7,40		
	Comunicación paraverbal	1 ^a	6,00	,000	,000
		2 ^a	7,03		
	Comunicación global	1 ^a	5,85	,000	,000
		2 ^a	7,08		
Coevaluación	Seguridad	1 ^a	6,00	,000	,000
		2 ^a	7,36		
	Comunicación verbal	1 ^a	6,24	,000	,000
		2 ^a	7,40		
	Comunicación no verbal	1 ^a	5,48	,000	,000
		2 ^a	6,96		
	Comunicación paraverbal	1 ^a	6,22	,000	,000
		2 ^a	7,39		
	Comunicación global	1 ^a	5,98	,000	,000
		2 ^a	7,25		

Tabla 2. Comparación de valoraciones promedios entre las dos exposiciones

Los resultados de dichos contrastes muestran que las diferencias son estadísticamente significativas con un nivel de significación del 0.01% para todas las variables y en los tres tipos de evaluadores (Tabla 2). En consecuencia, se han encontrado claras evidencias que avalan la consecución del objetivo general de la innovación docente: la mejora de la competencia de comunicación de los alumnos.

3.2. Análisis comparativo de los resultados de la triple evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación)

En este segundo análisis comparativo se pretende descubrir si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres evaluaciones (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) emitidas sobre las 5 variables de comunicación. En la Figura 4 se muestran estas diferencias para la primera y segunda exposición, respectivamente.

Variables	Evaluación	Medias	Prueba Friedman Sig. Asintót.	Comparaciones por parejas	Sig.	Diferencia Signif
Seguridad	Profesor	5,07	,000	Profe/ Auto	,000	Sí
	Auto	5,93		Profe/ Co	,000	Sí
	Co	6,00		Auto/Co	,927	No
Comunicación verbal	Profesor	5,43	,000	Profe/ Auto	,000	Sí
	Auto	6,10		Profe/ Co	,000	Sí
	Co	6,24		Auto/Co	,715	No
Comunicación no verbal	Profesor	4,82	,000	Profe/ Auto	,000	Sí
	Auto	5,82		Profe/ Co	,000	Sí
	Co	5,48		Auto/Co	,438	No
Comunicación paraverbal	Profesor	5,28	,000	Profe/ Auto	,000	Sí
	Auto	6,00		Profe/ Co	,000	Sí
	Co	6,22		Auto/Co	,411	No
Comunicación global	Profesor	5,20	,000	Profe/ Auto	,001	Sí
	Auto	5,85		Profe/ Co	,000	Sí
	Co	5,98		Auto/Co	,648	No

Tabla 3. Primera exposición. Comparación de valoraciones de los tres tipos de evaluadores: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación

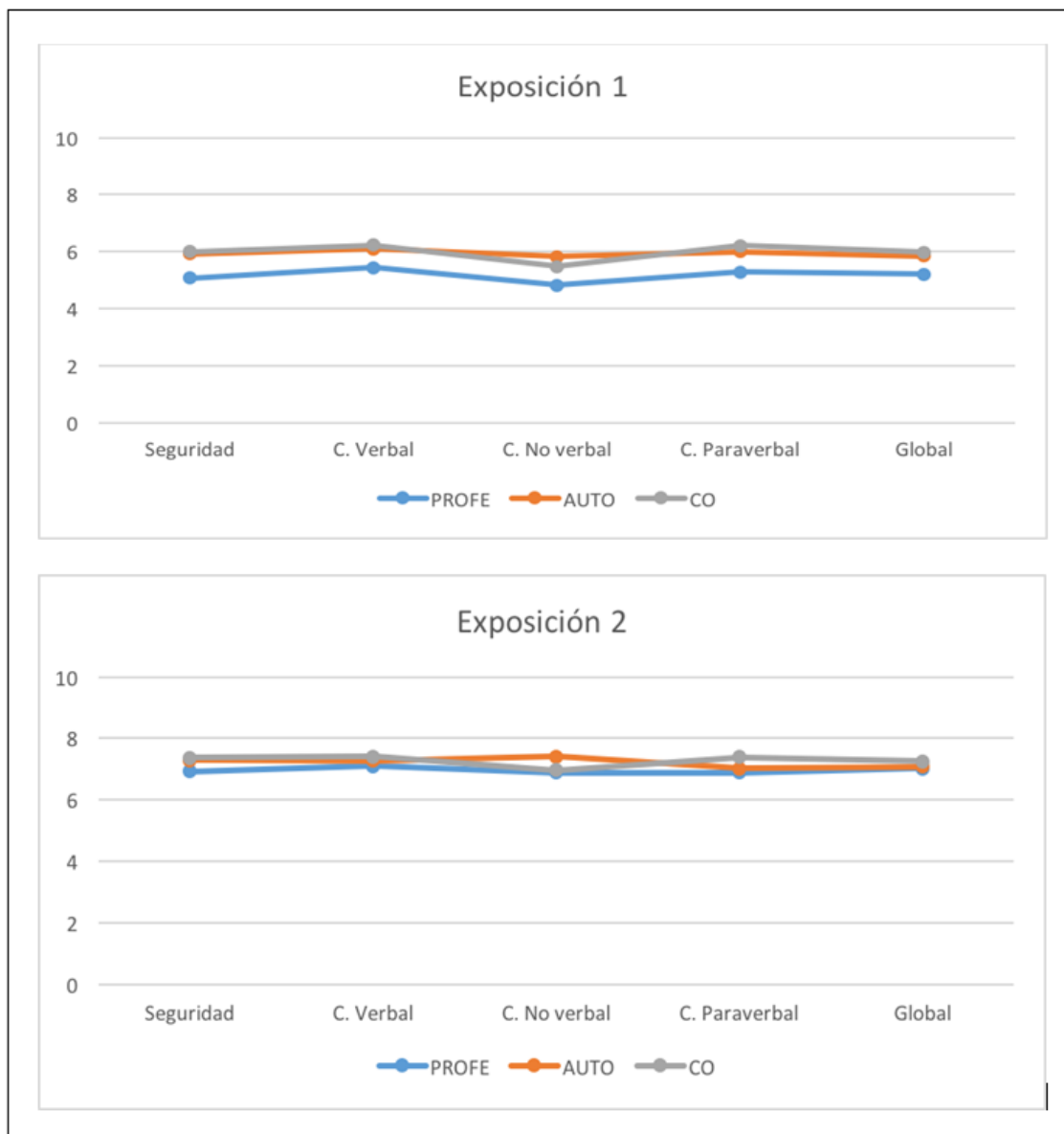


Figura 4. Valoraciones medias emitidas por los tres evaluadores

Al disponer de muestras relacionadas, no se pudo aplicar el método ANOVA para comparar más de dos medias (tres medias, en este caso) y se optó por el test de Friedman, prueba no paramétrica para muestras relacionadas (Tablas 3 y 4) (Pérez López, 2005).

En lo que respecta a las primeras exposiciones (Tabla 3), la prueba señala diferencias significativas entre las tres distribuciones (profesor, autoevaluación y coevaluación) y para las 5 variables (seguridad y comunicación verbal, no verbal, paraverbal y global).

Avanzando un paso más, se realiza un análisis por parejas para ver dónde están las diferencias y se descubre que se hallan en las valoraciones del profesor. En las cinco variables son significativamente más bajas que las autoevaluaciones y coevaluaciones. La Tabla 4 muestra unos resultados diferentes para las segundas exposiciones. Las evaluaciones de alumnos y profesores distan menos y, de hecho, no se obtienen diferencias significativas para las variables comunicación verbal y comunicación global. Cuando se realiza el análisis por parejas para las otras tres variables surgen las diferencias. En seguridad, es el profesor quien marca la diferencia con valoraciones más bajas. En comunicación no verbal, son las autoevaluaciones las que se sitúan por encima de las realizadas por los otros grupos (profesoras y compañeros). En comunicación paraverbal, son las evaluaciones de los compañeros (las coevaluaciones) las que se alejan significativamente y por encima de las otras dos.

Variables	Evaluación	Medias	Prueba Friedman Sig. Asintót.	Comparaciones por parejas	Sig.	Diferencia Signif
Seguridad	Profesor	6,93	,029	Profe/ Auto	,028	Sí
	Auto	7,30		Profe/ Co	,028	Sí
	Co	7,36		Auto/Co	1,000	No
Comunicación verbal	Profesor	7,10	,191	Profe/ Auto		No
	Auto	7,28		Profe/ Co		No
	Co	7,40		Auto/Co		No
Comunicación no verbal	Profesor	6,88	,001	Profe/ Auto	,008	Sí
	Auto	7,40		Profe/ Co	,465	No
	Co	6,96		Auto/Co	,001	Sí
Comunicación paraverbal	Profesor	6,88	,010	Profe/ Auto	,338	No
	Auto	7,03		Profe/ Co	,004	Sí
	Co	7,39		Auto/Co	,055	No
Comunicación global	Profesor	7,03	,709	Profe/ Auto		No
	Auto	7,08		Profe/ Co		No
	Co	7,25		Auto/Co		No

Tabla 4. Segunda exposición. Comparación de valoraciones de los tres tipos de evaluadores: profesor, autoevaluación y coevaluación

3.3. Evaluación de la satisfacción de los estudiantes

La Figura 5 recoge de forma gráfica las valoraciones medias obtenidas en los diferentes aspectos de la experiencia, dando respuesta al tercer objetivo. Los alumnos muestran su satisfacción con la experiencia docente. La ven útil para completar su formación y para su futuro profesional (Bloque I); se sienten satisfechos con las competencias

trabajadas, especialmente con la de comunicación oral (Bloque II) y les parece adecuada la planificación de la experiencia (Bloque III). Este último resultado conecta con el primer objetivo que era el diseño de la experiencia docente apoyándolo de forma muy favorable. Se cierra así el círculo de la innovación docente llevada a cabo con la satisfacción de las personas implicadas.

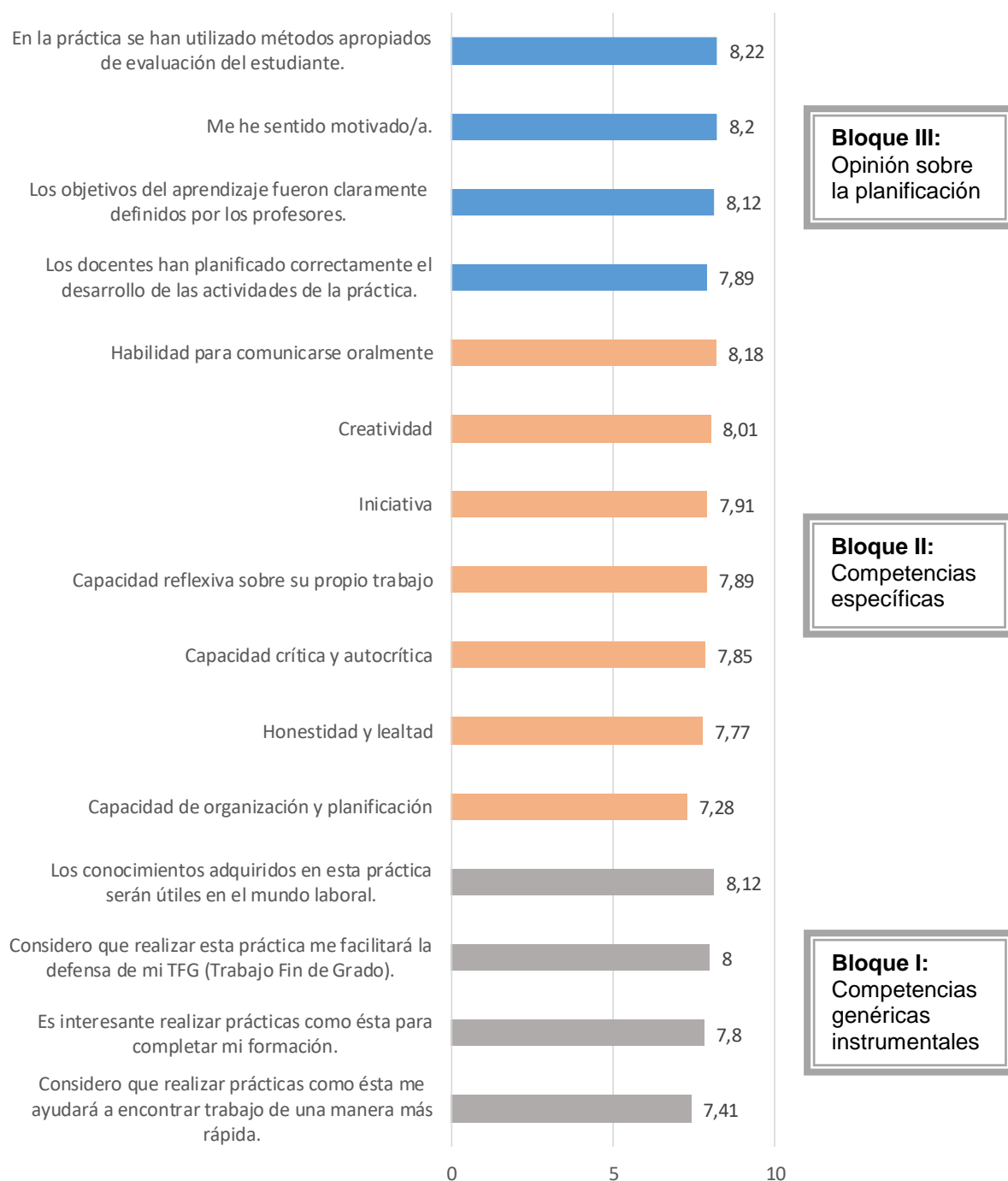


Figura 5. Satisfacción de los alumnos con la innovación docente realizada

4. Discusión y conclusiones

Los nuevos escenarios en los que trabajan los docentes inducen a replantearse qué se debe enseñar y cómo. La principal innovación didáctica de los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante. La capacidad de impacto de esta idea abre amplias oportunidades de mejora y cambio en las metodologías docentes, buscando una participación más activa por parte del alumno en el desarrollo de sus propias competencias.

En este sentido, una de las competencias transversales que se trabaja en cada una de las asignaturas que se imparten en las universidades es la competencia de comunicación. Sin embargo, esta no siempre se lleva a cabo de una manera adecuada, ya que en numerosas ocasiones se reduce a la mera utilización de herramientas como el PowerPoint. Por todo ello, este artículo ha pretendido aportar luz en la mejora de la competencia de comunicación oral de los alumnos con una actuación dirigida a la consecución de tres objetivos.

En lo que respecta al primero de ellos, se ha mostrado detalladamente cómo se ha llevado a cabo un proyecto de innovación docente dentro de la asignatura “Dirección y gestión de ventas”, poniendo en práctica un método de actuación para conseguir mejorar la comunicación oral de los alumnos a lo largo de la asignatura.

El segundo objetivo ha consistido en analizar y evaluar la mejora percibida en la competencia de comunicación desde una triple perspectiva: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. En este sentido, el uso de las tecnologías audiovisuales, como los Smartphone, resulta muy útil para visionar los progresos personales y de los compañeros. Los resultados ponen de relieve que las evaluaciones de los profesores han sido, en general, más bajas, fundamentalmente en las primeras exposiciones. Esto puede deberse a que los profesores tienen un mayor conocimiento de los elementos de la comunicación. Por otro lado, las mejoras más apreciables se han dado en la comunicación no verbal. Dentro de las cinco variables de comunicación, los alumnos muestran más carencias en la comunicación no verbal. Esto puede deberse, en parte, a que cuando exponen los trabajos se evalúa fundamentalmente el mensaje verbal y algún aspecto de la comunicación paraverbal como la velocidad y tono adecuados. Sin

embargo, la comunicación no verbal es la que menos se trabaja y así queda reflejado en las tres evaluaciones de las primeras exposiciones. La parte no verbal de la comunicación es la más inconsciente, la que más conecta con el mundo de las emociones, con la seguridad que se transmite (Olarte-Pascual, Sierra-Murillo y Ortega, 2016). Los alumnos han podido percibir estos movimientos corporales inconscientes en las grabaciones en vídeo. Teniendo claro cómo el cuerpo ayuda a comunicar y siendo conscientes de sus movimientos inconscientes, los estudiantes han podido entrenarlos y mejorar su comunicación. También cabe destacar que, en la segunda exposición, los alumnos cuentan con mayores conocimientos acerca de esa competencia y sus evaluaciones se acercan a las de los profesores hasta tal punto que las distancias dejan de ser significativas en dos variables: la comunicación verbal y la global. Este resultado parece coherente pues, como ya se ha indicado la parte verbal de la comunicación es la que tradicionalmente más se ha trabajado y más se ha evaluado.

En lo que respecta al tercer objetivo, el análisis se ha centrado en la satisfacción de los alumnos con la nueva experiencia dirigida a mejorar su competencia de comunicación. Los resultados obtenidos permiten concluir que dicha innovación ha sido de gran utilidad para ellos. Así, los estudiantes han manifestado su satisfacción con esta innovación docente otorgándole altas puntuaciones en la encuesta de satisfacción. Además, han manifestado comentarios positivos a las profesoras sobre lo interesante que les había resultado el taller de comunicación oral y el poder visionar sus presentaciones y su progreso gracias a las grabaciones. Se puede concluir también que el mayor dominio de la competencia de comunicación alcanzado por los alumnos les posibilitará adaptarse mejor a las demandas exigidas por el mercado actual de trabajo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se concluye que se han conseguido los resultados esperados. El método diseñado para mejorar la comunicación oral ha funcionado y ha conseguido satisfacer a las personas implicadas en él; con la experiencia desarrollada a través de este proyecto, los alumnos han mejorado sus habilidades de comunicación verbal, no verbal y paraverbal.

Finalmente, destacar la importancia de poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de que cada alumno pueda tomar su propio punto de partida (su grabación con su Smartphone) y pueda construir su propio aprendizaje, autoevaluarse y contar con la evaluación de sus iguales, además de la de sus

profesoras. También es necesario destacar el amplio abanico de posibilidades que ofrecen las herramientas multimedia para la docencia, para potenciar la motivación de los alumnos al poder visualizar sus logros.

No obstante, este trabajo debe considerarse con cierta cautela a la hora de generalizar resultados, ya que, a pesar de contar con un marco teórico relevante para el tema objeto de estudio y el desarrollo de una metodología de investigación rigurosa, tiene algunas limitaciones, ofreciendo futuras líneas de investigación. Primera, esta investigación se ha llevado a cabo sólo con los alumnos de tercero de GADE. Sería interesante realizar el mismo estudio de forma longitudinal, realizando esta actividad en el primer curso y comparar los resultados con los mismos alumnos en el último curso de carrera para analizar su evolución en la competencia de comunicación. Segundo, en la innovación docente no se ha tenido en cuenta características personales de los alumnos como su grado de extroversión/introversión que pueden afectar a su competencia de comunicación oral.

5. Referencias

- Amo, E., y Jareño, F. (2011). Self , Peer and Teacher Assessment as Active Learning Methods. *Research Journal of International Studies*, 18(18), 41–47.
- Asociación de Universidades Europeas. (2007). *La declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común.*
- Barber, M. (2008). A formula for great teaching. *Times Educational Supplement*, 48, 19–29.
- Barry, S. (2012). A video recording and viewing protocol for student group presentations: Assisting self-assessment through a Wiki environment. *Computers y Education*, 59(3), 855-860.
- Bodnar, C. A., y Clark, R. M. (2017). Can Game-Based Learning Enhance Engineering Communication Skills?. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 60(1), 24-41.
- Cabero Almenara, J. y Gutierrez Castillo, J. J. (2015). La producción de materiales TIC como desarrollo de las competencias del estudiante universitario. *Aula de Encuentro*, 2(17), 5-32.

- Campbell, K. (2001). Peer versus self assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly*, 64(3), 23–40.
- Canzer, B. (1997). Marketing education on the internet: a world wide web based introductory marketing course design for the virtual-u project in distance education at Simon Fraser. *Journal of Marketing Education*, 19(3), 56–65.
- Cazcarro Castellano, I., y Martínez Caraballo, N. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicacion oral. *Educatio siglo XXI*, 29(2), 255-282.
- Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., y Lawson, C. (2012). The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers y Education*, 58(1), 386-396.
- Cruz, R., y Bermúdez, P. (2014). Estrategias para sobrevivir a los 21 primeros segundos del proceso de venta. *Harvard Deusto Marketing Y Ventas*, 123, 6–10.
- De Bolonia, D. (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.*
- De la Cruz Tomé, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Esteban, A., y Aller, M. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27–47.
- Esteban Bara, F. (2010). “Quo Vadis”, formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 461–477.
- Fernández, J. T., y Bueno, C. R. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17–38.
- García, D., Cristina, M., Moreno, J., y Juan, J. (2010). Recursos y resultados de las pequeñas empresas : nuevas perspectivas del efecto género. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 13(42), 151-175.

- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. *Video Research in the Learning Sciences*, 37, 3-37.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, V., Gamboa, J., Espejo, B., Gracia, F., y Yeves, J. (2011). *Segundo estudio de las demandas de los empleadores de titulados y tituladas universitarios de Valencia*. Valencia, Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral y Universitat de Valencia.
- Instituto Europeo de I+D+i en Fuerza de Ventas. (2010). El ADN del Nuevo Vendedor: Hacia un modelo de gestión del rendimiento en el Departamento Comercial. Recuperado de <http://lauracantizano.com/publicaciones/>
- Itani, M., y Srour, I. (2015). Engineering students' perceptions of soft skills, industry expectations, and career aspirations. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 142(1), 04015005.
- Jiménez, P., y González, B. (2015). El cuestionario como instrumento de evaluación de competencias basado en la evidencia emocional de la satisfacción. *Aula de Encuentro*, 2(17), 179–208.
- Jones, M. L. B., y Seybold, P. G. (2015). Combining chemical information literacy, communication skills, career preparation, ethics, and peer review in a team-taught chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 93(3), 439-443.
- Maes, J., Weldy, T., y Icenogle, M. (1997). A Managerial Perspective: Oral Communication Competency Is Most Important for Business Students in the Workplace Jeanne D. Maes. *Journal of Business Communication*, 34(1), 67–80.
- McBain, B., Drew, A., James, C., Phelan, L., Harris, K. M., y Archer, J. (2016). Student experience of oral communication assessment tasks online from a multi-disciplinary trial. *Education+ Training*, 58(2), 134-149.
- Nalda, F., Trens, A., y Ortiz, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad:

expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 337–356.

Nassif, V. (2010). Factores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364–379.

Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Nicolás, S., y Küster, I. (2014). *Gestión de la venta personal y de equipos comerciales*. Paraninfo.

Odhabi, H., y Nicks-McCaleb, L. (2011). Video recording lectures: Student and professor perspectives. *British Journal of Educational*, 42(2), 327-336.

Olarte-Pascual, C., Sierra-Murillo, Y. y Ortega, C. (2016). El papel de la comunicación en el crowdfunding: estudio de un caso de éxito cool. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 14(2), 280-303.

Ortiz, L. A., Region-Sebest, M., y MacDermott, C. (2016). Employer perceptions of oral communication competencies most valued in new hires as a factor in company success. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 317-330.

Orús, C., Barlés, M., Belanche, D., Casaló, L., y Fraj, E. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers y Education*, 95, 254-269.

Pérez López, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS 12: aplicaciones al análisis de datos*. Pearson.

Ruiz, J. (2011). *Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias* *An Upheaval in Higher Education: Education by Competences*. *Revista de educación*, 356, 279-301.

Santos, M. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 5–16.

- Skead, N. (2016). Uncle Jack, Jaycee and the equitable doctrine of estoppel: using Second Life to support the development of advanced oral communication skills in law students. *The Law Teacher*, 50(2), 230-241.
- Torres, M., Lirio, J., Olmedo, E., Soriano, R., Ferrero, I., y Izquierdo, M. (2011). Aplicación de las rúbricas de evaluación en la docencia on-line. *Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo SPIEU, USE-UJI*, Castellón, España.
- Tugrul, T. (2012). Student perceptions of an educational technology tool: Video recordings of project presentations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 133-140.
- Van Vucht Tijssen, L., y De Weert, E. (2005). From erudition to academic competence. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 123–145.
- Webb, J., y Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25(4), 349-367.
- Whitehead, D. (2008). Thoughts on education and innovation. *Childhood Education*, 85(2), 105.
- Yoo, M., y Chae, S. (2011). Effects of peer review on communication skills and learning motivation among nursing students. *Journal of Nursing Education*, 50(4), 230-233.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Sierra, Y.; Mosquera, A. y Medrano, N. (2017). Mejora de la Competencia de Comunicación Oral de los Estudiantes mediante el Uso de Grabaciones de Video. *Aula de Encuentro*, 19 (2), pp. 6-33. doi: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v19i2.1>

Yolanda Sierra Murillo es
Profesora Titular de la Universidad de La Rioja
Correo-e: yolanda.sierra@unirioja.es

**Ana Mosquera de la Fuente es
personal investigador de la Universidad de La Rioja**

Correo-e: ana-maria.mosquera@unirioja.es

**Natalia Medrano Sáez es
profesora de la Universidad de La Rioja**

Correo-e: natalia.medrano@unirioja.es

Enviado: 3 de julio de 2017

Aceptado: 27 de octubre de 2017