

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ALUMNOS
DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA
DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

*Communicative competence in students of Foreign
Languages teaching specialization in University
of Granada*

*La compétence communicative des étudiants de maître
spécialiste en Langue Étrangère de l'Université de Grenade*

Jesús DOMINGO SEGOVIA*, José Luis GALLEGO ORTEGA*, Ignacio GARCÍA ARÓSTEGUI**
y Antonio RODRÍGUEZ FUENTES*

* *Doctor Pedagogía. Profesor titular Universidad Granada*

** *Doctor Pedagogía. Grupo Investigación ICE*

Recibido: 13-5-2010; Aceptado: 30-9-2010; Publicado: 31-12-2010

BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 2; 139-160]

Ref. Bibl. JESÚS DOMINGO SEGOVIA, JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA, IGNACIO GARCÍA ARÓSTEGUI y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES. La competencia comunicativa en alumnos de la especialidad de Lengua Extranjera de Magisterio de la Universidad de Granada. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2-2010, 139-160.

RESUMEN: Este artículo plantea que la competencia comunicativa en la profesión docente es un aspecto insoslayable en una sociedad caracterizada por un ritmo de cambio continuo, sin embargo, este aspecto de la labor docente se ha encontrado en un estado importante de desatención hasta el momento presente. Labor esencial del profesor especializado en la enseñanza de otros idiomas es hacer comprender a

su alumnado de primaria que la lengua extranjera se estudia para entenderse en otro contexto idiomático, no sólo es cuestión de aprobar. El profesor debe erigirse en guía del proceso de aprendizaje de los alumnos facilitando la creación de significados y, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas con los alumnos, enseñarles a pensar, a aprender y a organizar las fuentes de información.

Según esa premisa a través de estas páginas y de acuerdo con la investigación llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada se ha pretendido establecer el nivel de competencia comunicativa que muestran los alumnos de la citada Facultad.

A través de un estudio cuantitativo por medio de cuestionario se refleja la percepción que los alumnos de tercer curso y a punto de terminar su formación inicial en la citada especialidad tienen de su propia competencia comunicativa. Así mismo, se presenta un análisis de relación entre la percepción que de esta cuestión tienen los alumnos de último curso comparados con los alumnos recién ingresados en la Facultad.

Tras el análisis de los datos puede hablarse de carencia generalizada en la competencia comunicativa de los estudiantes de Magisterio. Ésta existe al ingresar en la Facultad y existe, no tan acusada pero así mismo remarcable, al egresar de la misma.

Palabras clave: competencias comunicativas, formación inicial, estudiantes lengua extranjera, alumnos noveles, alumnos último curso, Magisterio, profesor guía, creación de significados.

SUMMARY: This article sets out that communicative competence in teaching is an indispensable aspect in a society characterized by a constant rhythm of change. However, this aspect has been unattended until present day. An important role of teachers specialized in teaching other languages is to make pupils from primary school understand that foreign languages must be studied in order to be able to communicate with other people, not just for passing the subject. Furthermore, the teacher must be leader of the students learning process by making creation of significances easier and through the application of metacognitives schemes with pupils such as teaching them to think, to learn and by to arrange sources of information.

From this premise and according to the research made by Faculty of Teaching in University of Granada, we have tried to establish the level of communicative competence of students in this Faculty.

Starting from a quantitative study research through questionnaire, we can see the perception that students from third course, who are about to end their initial formation in Teaching, have their own communicate competence. Also, it is presented here an analysis of the comparison between the perception that students from first course and students from last course have about this point.

After the rate analysis, this article talks about the widespread lack of communicate competence of students from Faculty of Teaching. This lack exists notably at the beginning and, to a lesser extent, at the end of their studies.

Key words: communicative competences, initial formation, foreign languages students, novice students, last year students, teaching, professor guides, creation of significances.

RÉSUMÉ: Cet article pose la question de la compétence communicative dans la profession des enseignants comme un aspect incontournable dans une société caractérisée par un rythme de changement continu. Pourtant, cet aspect de la tâche de l'enseignement s'est trouvé trop souvent négligé jusqu'à présent. La tâche essentielle du professeur spécialiste de l'enseignement de langues vivantes, c'est de faire comprendre aux futurs élèves du Primaire que l'on étudie la langue étrangère pour communiquer dans d'autres contextes linguistiques. Bref, ce n'est pas seulement une question de réussite aux examens. Le professeur doit guider le processus d'apprentissage des élèves pour favoriser chez eux la création de signifiés et, au moyen de l'application de stratégies métacognitives, leur apprendre à apprendre, à penser et à organiser les sources d'information.

À partir de cette prémisse et à partir de la recherche réalisée à la Faculté d'Éducation de l'Université de Grenade, on a voulu établir le niveau de compétence communicative des étudiants en Langue étrangère.

Suivant une étude quantitative au moyen de questionnaires, on montre quelle est la perception que les étudiants de troisième année (c'est-à-dire, ceux qui sont sur le point de terminer leur formation comme futurs enseignants spécialistes en Langue Étrangère) ont de leur propre compétence communicative. Nous présentons également une analyse du rapport entre la perception que les étudiants de dernière année en comparaison avec ceux de première année possèdent sur cette question.

Il en découle de l'analyse des données qu'il y a un manque de connaissances en ce qui concerne la compétence communicative de la part de ces étudiants. Ce manque de connaissances est perceptible parmi les élèves qui commencent leurs études à la Faculté et il est vrai que cette situation persiste, malgré tout, chez les étudiants qui ont fini leur formation.

Mots clés: compétence communicative, formation initiale, étudiants de langues étrangères, débutants, étudiants de la dernière année, enseignement, professeur guide, création des signifiés.

1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, la competencia en comunicación para la enseñanza de la especialidad de Lengua Extranjera se ha encontrado en un estado importante de desatención. Hasta hace poco, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas en este terreno han llevado a los docentes a emplear su propia intuición y valerse de su experiencia profesional para tratar de promover y desarrollar las competencias comunicativas en sus alumnos.

Es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000), bien por desconocimiento de las claves de la comunicación eficaz o bien por otras causas asociadas a su propia personalidad o la manera de acometer el fenómeno de la comunicación. Sin embargo, a pesar de estas carencias, la mayoría de los docentes no reciben formación específica en comunicación oral y sólo recientemente han aparecido

propuestas de este tipo en los planes de formación permanente del profesorado. Y de las propuestas que han aparecido en los planes de formación en nuestro país, debemos ser conscientes de que no existe un tratamiento unitario y sistemático de las cuestiones relacionadas con la comunicación como puede ser el caso de otros países, en alguno de los cuales es necesario, incluso, acreditar ciertas competencias comunicativas y de dirección de grupos como requisito imprescindible para seguir los cursos de profesorado.

Podemos decir, sin ánimo de exagerar, que en nuestro país los aspirantes a profesores concluyen sus estudios sin haberse ejercitado sistemáticamente en la práctica de la comunicación en sus distintas modalidades, a pesar de que desde diversas posiciones teóricas se insiste en la necesidad de un modelo de profesor comunicador.

La adecuada comunicación educativa posibilita la libre expresión de las ideas y de las manifestaciones personales y permite intercambios frecuentes de los papeles de emisor y receptor, siempre siguiendo un modo ordenado y eficaz. El profesor comunicador es consciente de la trascendencia de la tarea que realiza y se siente seguro de sí mismo en la medida de lo posible. Mientras que el profesor convencional mira la clase y ve a alumnos, el profesor comunicador ve alumnos, desde luego, pero ve además la interacción educativa desde la óptica de relaciones entre sus integrantes.

Justamente, las limitaciones en los estudios sobre el tema imponen la necesidad de su profundización, ante las serias consecuencias que trae consigo el aprendizaje inadecuado de estas competencias para los estudiantes de Lengua Extranjera en Magisterio que, necesariamente, se verán inmersos en interacciones reales con alumnos en un medio social determinado.

El tratamiento de la comunicación que ofrece nuestro sistema educativo se caracteriza por un comportamiento muy influenciado por el enfoque tradicional que ha dejado ver concepciones estructuralistas que potencian el componente gramatical como eje articulador al que se subordinan el resto de los contenidos. Por consiguiente, la asunción del enfoque comunicativo representa una apertura a posiciones más profundas, proyectadas al logro de una funcionalidad y actuación satisfactoria de los estudiantes, de este modo se constituye en una aplicación necesaria e integradora. Esta concepción desarrolla la formación del alumno de esta especialidad para una interacción oral eficiente, más aún en el marco de la interculturalidad que se avecina o que ya es una realidad en las aulas.

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

Sobresale desde esta perspectiva el imperativo de evaluar el comportamiento de las habilidades comunicativas desde una orientación que determine sus principales tendencias y regularidades, como expresiones del desarrollo científico, y los diversos enfoques didácticos que van a primar en el contexto europeo.

Estos factores, indudablemente, confirman la necesidad de profundizar en la dinámica de los planes y estrategias de comunicación que contribuya a perfeccionar la formación cultural estratégica de los estudiantes. El propósito es ofrecer procedimientos más viables, que favorezcan una actuación comunicativa eficaz a los aprendices en cualquier situación y contexto social donde se desenvuelvan en el uso de la lengua.

El perfil en el que se ubica esta investigación parte de que, ciertamente, se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer, en gran medida desarrollada en su proceso formativo (formación inicial). Si bien es cierto que, en nuestro contexto, hay una importante carencia a este respecto: sin embargo, no es extrapolable a otros contextos foráneos: Reino Unido donde por ejemplo tenemos el caso documentado por Pollard, en 1997, o también en Suiza existe documentación al respecto (Perrenoud, 2004a). Sin embargo, dada la estructura de los sistemas educativos y los procesos formativos propios de cada Estado, no resultan transferibles los resultados a nuestra situación formativa universitaria ni a nuestro sistema educativo, lo que justifica este estudio. Por otro lado, si bien no se han encontrado estudios experimentales en nuestro panorama geográfico acerca del desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera, se alienta, de forma genérica y categórica, al desarrollo de éstas en todos los planes de estudios universitarios relativos al magisterio español. Junto a los resultados obtenidos, esta cuestión es pilar importante de la investigación presentada.

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

Es necesaria una nueva estrategia para la carrera de Magisterio. En una nueva identidad docente como la que se pretende, el maestro ha de asumir un papel diferente al tradicional y estrictamente basado en la transmisión de información (Bolívar y Domingo, 2004). La función de la orientación de los alumnos pasa a ser significativa y exige una mayor formación psicopedagógica. Se plantea la formación en competencias del profesor como guía del proceso de aprendizaje de los alumnos facilitando la creación de significados y, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas con los alumnos, enseñarles a pensar, a aprender y a organizar las fuentes de información.

Este planeamiento de la formación inicial debe diseñarse y llevarse a cabo en el horizonte del año 2010 consecuentemente con los ECTS (crédito europeo) previstos.

La competencia comunicativa permite ir más allá en la eficacia del desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en el proceso pedagógico. En la actuación en contextos comunicativos positivos entran en juego tanto los elementos que permiten el aprendizaje eficaz, desde el punto de vista cognitivo-instrumental (conocimientos, habilidades, actitudes) como los que se refieren a la esfera motivacional-afectiva (necesidades, motivos, propósitos, expectativas, vivencias). Debe enfatizarse que en ese intercambio comunicativo interviene la subjetividad de aquellos que participan, elementos afectivos que resultan insoslayables y decisivos en la eficiencia (Fernández, 2002).

Las organizaciones educativas, cualquiera que sea su naturaleza, constituyen complejas estructuras de competencia comunicativa. Su existencia está condicionada, en buena medida, por el correcto funcionamiento de sus competencias de comunicación a todos los niveles.

El estudio de la comunicación como competencia docente es, como se señaló al principio, un campo relativamente nuevo. En el campo educativo, tras un periodo en el que la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.), el interés se ha desplazado hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento. Más concretamente, la competencia en comunicación interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 1999, 2005).

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

2. METODOLOGÍA

Partiendo en esta investigación de que los métodos de investigación tienen correspondencia con los enfoques conceptuales, no lo es menos que un método concreto de investigación puede emplearse en varios enfoques (Blaster, Hughes y Malcolm, 2008). De este modo, el análisis cuantitativo utilizado contiene un cuestionario al alumnado en el que hay desde proposiciones sobre informes de frecuencia a aquellas que presentan análisis de relaciones. En el cuestionario del alumnado se

recogen opiniones de los estudiantes por dimensiones de trabajo, así como una serie de datos identificativos que nos mostrarán una panorámica sobre la percepción de la competencia, globalmente considerada.

La aproximación cuantitativa aporta una visión del grado de atención a la competencia comunicativa en la formación del futuro profesorado de Lengua Extranjera a través del estudio documental de los respectivos programas correspondientes a las disciplinas que conforman el Plan de Estudios de la Diplomatura de Magisterio, especialidad de Lengua Extranjera de la Universidad de Granada.

Conjuntando estas dos perspectivas, teniendo en cuenta que la finalidad última de esta investigación radica en conocer la competencia comunicativa de los alumnos, se abre la posibilidad de marcar pautas ajustadas y relevantes que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa, dirigida a facilitar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Lengua Extranjera se desarrolle de forma apropiada la competencia comunicativa necesaria para su futura labor profesional.

2.1. *Objetivos*

Los objetivos que emanan de esa finalidad teleológica son los siguientes:

- Conocer la competencia general de los alumnos de Magisterio vertebrada en subcompetencias constituyentes como futuros docentes: emisor, receptor, comunicador en el aula, asistente en reuniones y tutor.
- Determinar las diferencias en las anteriores habilidades comunicativas entre alumnos de primer curso y alumnos de tercero, con propósito de valorar el progreso.
- Identificar las deficiencias en ellos, para establecer pautas generales de desarrollo.

2.2. *Población y muestra de estudiantes de Lengua Extranjera*

En este artículo se ha considerado como población el conjunto de estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera. Sin embargo, no se ha considerado como población a todos los alumnos de Magisterio de la Universidad, los alumnos que cursan estos estudios en los centros pertenecientes a los Campus de Melilla y Ceuta (Facultades de Educación y Humanidades) de la Universidad de Granada quedan pendientes para una segunda fase de la investigación planteada. Ha sido preciso establecer una muestra dada la imposibilidad de llegar a toda la población. Ésta ha de ser representativa de aquélla, de ahí la denominación comúnmente empleada como el subconjunto finalmente seleccionado ha de compartir las características de la población; es decir, ha de representarla. De lo contrario, estaríamos ante una muestra sesgada o tendenciosa que pondría en tela de juicio los resultados obtenidos y conclusiones a las que se llega.

TABLA 1

ESPECIALIDAD	Subpoblación		Submuestra estadística		Submuestra real	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
Lengua Extranjera	182	250	50	52	124	38

La técnica considerada idónea para esta investigación, de acuerdo con la problemática planteada, los objetivos y el diseño de la investigación, fue el muestreo aleatorio estratificado. Como es sabido, consiste en la «selección aleatoria de los alumnos dentro de los subgrupos naturales o estratos que son investigados y forman parte de la población. Éste puede ser simple o proporcional» (Hernández, 2000: 30). En la presente investigación se optó por el muestreo estratificado simple.

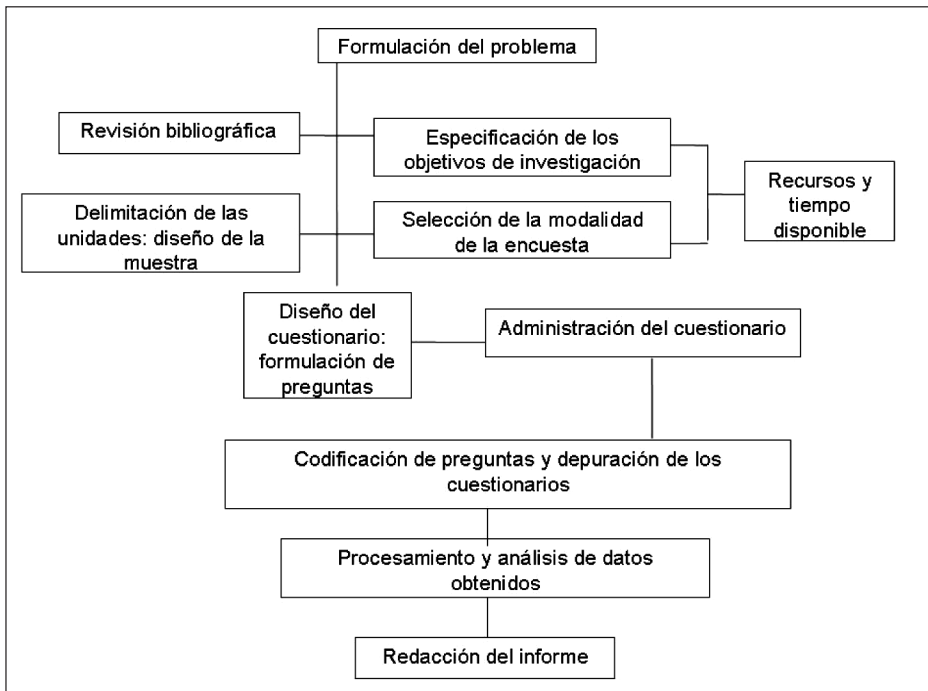
Para establecer cuáles serían las poblaciones necesarias para obtener una muestra significativa, y considerando el propósito del estudio (Cohen y Manion, 2002) se procedió de la siguiente manera:

- a) *Considerar el tamaño ideal de la muestra.* Determinar un tamaño adecuado de la muestra que garantice la generalización de los hallazgos a la población de referencia, con la mínima inversión de recursos y perturbación de los propios alumnos que componen el universo (Kish, 1982, 1996). En nuestro caso concreto, dado que los grupos son de muy distinto tamaño, se decidió realizar una afijación proporcional. Con esta opción se pretendía que, fuese cual fuese el total de cada subpoblación o estrato, la submuestra resultase representativa y ajustada.
- b) *Estratificar la muestra.* La muestra tenía que estar distribuida de acuerdo a una estratificación que conserve la dispersión y la categoría por la que se agrupan. Había, pues, que seleccionar el curso como unidad natural de muestreo. No sólo por razones que son evidentes de simplificación de la recogida de datos. Estas razones supondrán las variables independientes de mayor impacto de estudio. Para ello, una vez establecida la submuestra de la población a entrevistar, mediante la fórmula de Tagliacarne (1968), se pasará a establecer proporcionalmente estos datos a los de cada estrato.
- c) *Asegurar la afijación proporcional de los estratos y establecer el número definitivo de alumnos a encuestar.* Se aplicó la fórmula de Tagliacarne (1968) para poblaciones finitas, con objeto de utilizar un estadístico que nos asegurase seleccionar la muestra de manera confiable.

2.3. Instrumento de recogida de datos

En la realización de una encuesta convergen diferentes fases que delimitan sus posibilidades. Desde la formulación y la delimitación de los objetivos específicos de la investigación hasta el diseño de la muestra, la elaboración del cuestionario, la preparación y la realización del trabajo de campo, así como el tratamiento y el análisis de la información recabada. La Figura 1, que se presenta a continuación, esquematiza las fases básicas para la realización de una encuesta, de acuerdo con las consideraciones explicitadas por Cohen y Manion (2002). De las fases señaladas en el gráfico, las iniciales deciden el buen funcionamiento de la tarea investigadora. Sin duda, como argumenta Burgos (2008), la estructuración y éxito final de nuestra encuesta depende, en gran medida, de la adecuación del cuestionario: primero, a la información analizada desde estrategias cualitativas y a los objetivos específicos propuestos; y segundo, a las características de la población que se analiza.

FIGURA 1
Fases esenciales de una encuesta (Cohen y Manion, 2002)



Tras la revisión de algunos cuestionarios estandarizados, utilizados en otros análisis, se utilizó un cuestionario diseñado concretamente para este trabajo. En efecto, aunque se efectuó una exhaustiva revisión de los instrumentos atendiendo al propósito de este estudio, se optó por elaborar un cuestionario *ad hoc* para esta investigación. Éste se adecuaba a nuestro propósito de manera clara, así que se perfiló y se sometió a un grupo de jueces expertos para evaluar la pertinencia y validación del mismo por los procedimientos metodológicos ya señalados. De esta forma el cuestionario serviría como instrumento de partida en el proceso investigador. En su caso, había seguido sistemáticamente los siguientes pasos: a) administración experimental, b) modificación en su caso, c) consulta de expertos, d) nueva administración experimental, y e) redacción definitiva.

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

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

- 1.º bloque: *Competencia como buen emisor*. Incluye un total de 12 ítems que comienzan con la autopercepción de su habilidad como orador y culminan con la preocupación por el seguimiento y comprensión del discurso por parte del receptor. En general, pretende cuantificar su destreza como emisor de mensajes orales. La habilidad general se valora en la última pregunta.
- 2.º bloque. *Competencia como buen receptor*. Siguiendo el orden en el proceso comunicativo, en este bloque se evalúa la destreza en la faceta como receptor que se encuentra al final de la cadena comunicativa. Es importante saber si el estudiante en formación ha aprendido durante sus estudios de Magisterio a ser un buen receptor de mensajes y ser así un interlocutor adecuado respecto a sus futuros alumnos, compañeros de profesión, padres y diversos colectivos vecinales o de otro tipo. La adecuada atención a todos ellos está en la comprensión de sus demandas, comunicadas en bastantes ocasiones a través del lenguaje oral y gestual. Este bloque se compone de 8 ítems.
- 3.º bloque. *Competencias y habilidades comunicativas en clase*. Las preguntas básicas en este bloque giran en torno a las habilidades didácticas que domina en el arte de la comunicación. Se valora si el alumno ha sido capaz de adquirir una serie de habilidades que le ayuden en su labor docente para una adecuada comprensión y recepción

de los mensajes por parte del alumnado o, por el contrario, los aspectos comunicativos son un tema que no se han tenido en cuenta. Para ello se dedican 4 preguntas a la articulación fonética y fonológica, organización y estructuración del discurso, empleo del léxico adecuado y de estrategias motivadoras.

4.º bloque. *Competencia comunicativa para actuar en reuniones con padres o colegas*. En este bloque, la cuestión planteada al futuro docente es acerca de las reuniones con padres y colegas, una constante en la labor del docente. Con estos ítems se pretende examinar la opinión sobre sus capacidades respecto al diálogo interprofesional y con los padres de los alumnos a través de 12 cuestiones sobre ámbitos diversos que regulan la comunicación entre iguales: control de la intervención, la concisión y precisión, el léxico empleado, etc. Se culmina con una cuestión más genérica a modo de resumen de las anteriores.

5.º bloque. *Competencia comunicativa para ejercer la función de tutor/a*. Finalmente, en este bloque se trata de valorar la habilidad comunicativa en las labores que como tutores tendrán que desarrollar los futuros profesionales de la enseñanza. Saber interpretar adecuadamente el tratamiento individualizado que habrá que darle a cada alumno es de la mayor importancia. La habilidad en este aspecto cobra una nueva singularidad con respecto a la comunicación en general y una importancia capital para el alumno y los intereses del docente.

Éste fue debidamente validado según el procedimiento de juicio de expertos y triangulación (Fox, 1981; Santos, 1998). La validación se realizó siguiendo todos los cánones exigidos por la metodología de la investigación del campo o terreno de trabajo y de la técnica empleada (reducción del cuestionario, validación experimental, formato del instrumento, etc.). La fiabilidad es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987, 1990), es decir, que un instrumento es fiable si en sucesivas mediciones y en condiciones homogéneas arroja medidas iguales (Calvo, 1990). El método que utilizamos para estimar la fiabilidad, siguiendo las propuestas de Bisquerra (1987, 1990), es el método de consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de fiabilidad aumenta en relación al número de ítems y al coeficiente de correlación entre ellos.

El método de consistencia interna alpha de Cronbach, como señalan Cea D'Ancona (2001) y McMillan y Schumacher (2005), es el método más utilizado por los investigadores sociales. El valor de la fiabilidad se obtiene calculando el promedio de coeficientes de correlación de las dos mitades. De esta manera se mide la consistencia interna de todos los ítems, global e individualmente. El Alpha de Cronbach puede calcularse a partir de la matriz de varianza-covarianza obtenida de los valores de los ítems. La diagonal de la matriz contiene la varianza de cada

ítem, el resto de la matriz comprende las covarianzas entre los pares de ítems. El coeficiente obtenido varía de ,00 (infiabilidad) a 1,00 (fiabilidad perfecta). Por lo general, no debería ser inferior a ,80 para que nuestro instrumento de recogida de datos pudiera considerarse «fiable». Será ésta la medida principal con la que contemos, aunque no la única.

En esta investigación, para buscar estos índices de fiabilidad se han aplicado los siguientes estadísticos: análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, alfa de Cronbach si se elimina un elemento, prueba de las dos mitades, prueba KMO y prueba de Bartlett del análisis factorial, todo ello mediante el empleo del paquete estadístico SPSS 14.0. Pero, también se ha seguido un proceso bastante costoso en cuanto que, para asegurar su fiabilidad y validez (de contenido y estadística), el proceso de diseño, construcción, depuración y fiabilización ha exigido bastante tiempo, otras miradas expertas y mucha sistematización (ver proceso de construcción y validación del mismo). El cuestionario muestra un índice de fiabilidad con el estadístico alfa de Cronbach de 0,936, lo que confiere una muy alta fiabilidad.

3. RESULTADOS

3.1. *Análisis de contingencias sobre la percepción general*

En los ítems que se detallan en la Tabla 2, el discente en la especialidad de Lengua Extranjera muestra un dominio que considera medio o nivel 3 (de un total de 5 valores posibles).

TABLA 2

v3	pienso lo que voy a decir antes de expresarlo
v5	me siento seguro cuando tengo que iniciar una comunicación
v7	contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente
v9	evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro
v10	utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás
v11	permito que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende
v14	me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión
v15	me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones
v16	me cercioro de que he comprendido antes de intervenir
v17	prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla
v19	presto atención al contexto para entender el significado de las palabras
v20	conservo la calma aunque el que me hable esté excitado
v21	hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien
v22	en general, considero que mi dominio de las habilidades de receptor es bueno
v25	emplear un nivel de vocabulario adecuado

v26	aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias
v29	crear en el aula un clima de relación positivo
v30	hacer uso de distintas modalidades de preguntas
v31	lograr la participación de los alumnos
v32	utilizar productivamente el sentido del humor
v33	aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos
v34	conocer los contenidos que voy a impartir
v35	afrontar las situaciones comprometidas en clase
v36	lograr que los alumnos se centren en la tarea
v38	sentirme seguro para conducir el grupo clase
v45	preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones
v47	respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención
v48	intervenir con naturalidad y sin inhibiciones
v50	esforzarme para que mis intervenciones sean percibidas por los demás como una contribución importante al logro de los objetivos del grupo
v52	acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema
v55	planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría

Los alumnos de la especialidad estudiada señalan mayoritariamente en este caso el valor 2, que corresponde a una percepción de dominio insuficiente, como se muestra en la siguiente Tabla 3.

TABLA 3

v1	me expreso oralmente con propiedad y corrección
v4	persuado a los demás con mis argumentos
v6	me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación
v8	evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor
v12	sobre aspectos generales acerca de la habilidad de buen emisor
v13	respeto las opiniones o ideas de quien me habla
v23	articular clara y correctamente y a la velocidad moderada
v24	organizar adecuadamente mis exposiciones
v27	usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos
v28	captar y mantener la atención de los alumnos
v37	utilizar productivamente la crítica y la alabanza
v39	utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación
v40	utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase
v41	permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado
v42	en general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es bueno

v49	expresarme con concisión, claridad y precisión
v58	crear un ambiente propicio a la relación interpersonal
v59	interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista
v60	en general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es bueno

3.2. Análisis de contingencias relativas al curso de los estudiantes

En un primer grupo de variables de contingencias por cursos, se han reunido todos los ítems que obtienen una puntuación con una tendencia mayoritaria del siguiente modo:

En el caso del 1.º curso, los estudiantes optan mayoritariamente en los ítems que se explicitan en la Tabla 1 por la variable 2, que representa en el cuestionario un nivel de dominio insuficiente de estas competencias comunicativas. Sin embargo, en el caso del 3.º curso, la mayoría de los alumnos en los ítems señalados a continuación se muestran favorables a elegir el valor 3, que supone un valor medio en la habilidad correspondiente. De estos resultados puede inferirse que los estudios de Magisterio han logrado –siempre desde la percepción de los propios estudiantes– una mejora moderada pero sustancial en estos ítems:

TABLA 4

v1	me expreso oralmente con propiedad y corrección
v12	en general, considero que mi dominio de las habilidades de emisor es bueno
v17	prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla
v20	conservo la calma aunque el que me habla esté excitado
v21	hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien
v23	articular clara y correctamente y a velocidad moderada
v24	organizar adecuadamente mis exposiciones
v25	emplear un nivel de vocabulario adecuado
v26	aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias
v27	usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos
v28	captar y mantener la atención de los alumnos
v30	hacer uso de distintas modalidades de preguntas
v31	lograr la participación de los alumnos
v33	aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos
v37	utilizar productivamente la crítica y la alabanza
v38	sentirme seguro para conducir el grupo-clase
v39	utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación

v40	utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase
v41	permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado
v42	en general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente es bueno
v44	autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones
v46	centrarme en la materia objeto de debate
v48	intervenir con naturalidad y sin inhibiciones
v49	expresarme con concisión, claridad y precisión
v50	esforzarme para que mis intervenciones se perciban como una contribución a los logros del grupo
v51	mantener en mis intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo
v52	acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema
v53	respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con las mías
v54	en general, considero mi dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reuniones es bueno
v55	planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría
v56	aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda
v58	crear un ambiente propicio a la relación interpersonal
v59	interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista
v60	en general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es bueno

En el grupo de variables segundo, que se enumera en la Tabla 2, todos los estudiantes (tanto de 1.º como de 3.º) se decantan en mayor medida por un valor intermedio de dominio de estas competencias. Si bien, porcentualmente, hay diferencias entre ambos grupos a favor de los estudiantes de 3.º curso. Es un bloque de competencias en las que se ha progresado, aunque de manera escasa:

TABLA 5

v2	me expreso por escrito con propiedad y corrección
v3	pienso lo que voy a decir antes de expresarlo
v10	utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás
v11	permito que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende
v15	me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones
v16	me cercioro de que he comprendido antes de intervenir
v18	descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice
v19	presto atención al contexto para entender el significado de las palabras

v22	en general, considero que mi dominio de las habilidades de receptor es bueno
v29	crear en el aula un clima de relación positivo
v32	utilizar productivamente el sentido del humor
v43	prestar atención a lo que dicen los demás
v45	preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones
v47	respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención

En los ítems de este tercer grupo, se puede hablar de unas características comunes que obedecen a que tanto los alumnos de 1.º como los de 3.º optan, en la mayor parte de los ítems del cuestionario, por un valor insuficiente, en cuanto a las cuestiones planteadas. Los ítems de este grupo son:

TABLA 6

v4	persuado a los demás con mis argumentos
v5	me siento seguro cuando tengo que iniciar una comunicación
v8	evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor
v35	afrontar las situaciones comprometidas de clase
v36	lograr que los alumnos se centren en la tarea
v57	evaluar y registrar los resultados de la entrevista

Más que de un cuarto grupo habría que hablar, en este caso, de un ítem solamente: v6 («me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación»), en el que se constata que los alumnos de 1.º tienen una valoración más alta que sus compañeros de 3.º respecto a sus capacidades en la mencionada cuestión, valorándose como poseedores de una capacidad intermedia. En este caso, los alumnos de 3.º tienen una percepción de su capacidad de dominio insuficiente. Asimismo, se evidencia un retroceso en la percepción de dominio, en cuanto a seguridad a la hora de hablar o mantener una conversación. Esto podría deberse a un aumento de su conciencia sobre lo que supone ser competente en esta habilidad conversacional.

En los ítems aquí referidos pertenecientes a un 5.º grupo: v13 («respeto las opiniones o ideas de quien me habla») y v14 («me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión») son los únicos donde los alumnos tienen una percepción elevada sobre su nivel de competencias comunicativas. Por cursos, esta valoración es la siguiente: en el caso de 1.º, el valor 3 de dominio suficiente es mayoritario. Los alumnos de 3.º, por su parte, valoran más alta su habilidad en estos ítems que

tratan de su capacidad como receptores de mensajes, llegando a ser mayoritario el valor 4, perteneciente a un dominio elevado.

4. CONCLUSIONES

Se plantea como conclusión principal de esta investigación que la competencia comunicativa de los futuros maestros no es uno de los contenidos que se trabajan sistemáticamente en la carrera de Magisterio y más concretamente en la especialidad de Lengua Extranjera, pese a estar demostrado por diferentes informes y planteamientos sobre la formación inicial de maestros como un elemento muy importante (Imbernón, 2007). Ahora bien, estos datos pueden variar en función del curso. Con todo ello se especifican las siguientes conclusiones:

- 1) La competencia comunicativa no se trabaja suficientemente en la carrera de Magisterio y por ende en la labor futura de profesor en idiomas:
 - a. No aparece con entidad suficiente en los programas de las materias.
 - b. No aparece con entidad suficiente en los diferentes planes de estudio.
 - c. No se trabaja suficientemente en clase.
- 2) Existe un bajo nivel de competencia comunicativa de los estudiantes en la especialidad de Educación Física de Magisterio:
 - a. Los estudiantes perciben que su nivel de competencia comunicativa para el ejercicio de la función docente es bajo.
- 3) Existen diferencias significativas en cuanto a nivel de competencia comunicativa en función del curso académico en el que se encuentre su periodo formativo. Los alumnos de tercero (por diversas razones, incluidas la madurez) muestran mayor conciencia de competencia comunicativa que al comienzo de los estudios.

Con respecto a la percepción que poseen los maestros en formación acerca de sus habilidades comunicativas, en general, y relacionadas con la enseñanza, en particular, se puede decir en un acercamiento más detenido sobre las diferentes competencias comunicativas en las que se ha dividido la misma, lo siguiente:

1. Los estudiantes consideran que su capacidad como emisores es insuficiente (43,9%), aunque el 40,3% admite un desarrollo suficiente de esa capacidad.
2. Los estudiantes consideran que su capacidad como receptores es suficiente (45,6%), aunque un 26,5% considera que su capacidad receptora es insuficiente, coincidiendo este porcentaje prácticamente con los alumnos que tienen una percepción de dominio elevado en esta competencia (23,3%). Por tanto, de acuerdo a los datos obtenidos, es la capacidad en la que se encuentran más preparados los estudiantes.

3. Los estudiantes consideran que su capacidad en el manejo de habilidades comunicativas en clase es insuficiente. La investigación realizada permite concluir que los estudiantes de Magisterio, mayoritariamente, no se consideran competentes en esta destreza.
4. Los estudiantes consideran que su capacidad como asistentes a reuniones relacionadas con su labor futura de docentes muestra notables carencias o es insuficiente. No obstante, un 32,7% considera que poseen las habilidades suficientes para participar en las reuniones docentes que demandará la profesión.
5. Los estudiantes consideran que su capacidad como tutores es en su mayoría (46,6%) de carácter insuficiente. No se perciben con habilidades necesarias a la hora de planificar entrevistas de tutoría. Igualmente un 31,5% admite que posee las habilidades necesarias para el ejercicio de la tutoría.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

Si se quiere conseguir una escuela asociada a los cambios sociales y tecnológicos que se viven en este nuevo siglo, esta formación inicial no puede dejar de lado la formación en competencias comunicativas que desarrollen una nueva forma de entender el proceso de enseñanza y en concreto la labor de tutores, labor destacada en países de nuestro entorno, caso de los anglosajones, por poner un ejemplo, que están introduciendo estos aspectos hace algunos años.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto necesidades y carencias en la capacidad de comunicación del alumnado de Lengua Extranjera de Magisterio, que es necesario atender para mejorar la calidad de la enseñanza. Dichos resultados permiten señalar una serie de pautas o estrategias didácticas para potenciar o mejorar las habilidades del futuro docente como comunicador en el aula.

Es preciso señalar que la labor esencial del profesor es hacer comprender a sus alumnos que la lengua extranjera no se estudia para aprobar (esto se da por descontado) sino para poder entenderse con personas de otro contexto idiomático. Los futuros alumnos, del ahora discente en la carrera de Magisterio, deben adquirir tanto a un nivel cognitivo, como metacognitivo, competencias en el dominio de una lengua diferente a la propia y esto es un acto esencialmente de aprendizaje comunicativo. Se puede afirmar que sin esta capacidad es imposible estar alfabetizado en la sociedad intercultural y globalizada que es el mundo hoy día. Para realizar esta tarea se han esbozado los siguientes puntos en forma de decálogo, como sigue:

1. Es un error pensar que las capacidades necesarias para hablar ante un grupo son virtudes innatas o una característica inherente a algunas personas privilegiadas. Se parte de la base de que cualquier persona que no posea una deficiencia específica tiene capacidades para hablar en público

- y esas habilidades pueden desarrollarse con conocimientos, técnicas, recursos y práctica.
2. La competencia comunicativa necesaria para expresarse oralmente con eficacia ante un grupo es la suma de diferentes habilidades, lo que supone:
 - a) Aprender a analizar los contextos en que se produce la comunicación, para adecuar el discurso a cada situación.
 - b) Aprender dinámicas de control de la expresión corporal, no verbal.
 - c) Adquirir conocimientos sobre recursos que ayuden a captar y mantener la atención del grupo.
 - d) Comprender cómo se estructura el mensaje.
 - e) Prepararse para el uso de un modelo de lenguaje correcto y apropiado.
 3. El desarrollo adecuado de la competencia comunicativa parte de los planteamientos de la llamada *inteligencia* comunicativa. Las habilidades comunicativas tienen un lugar muy importante en el innovador concepto de inteligencia emocional, puesto que en sus aseveraciones teóricas consideran que la comunicación es determinante, tanto para el desarrollo personal como para la relación social. Por ello es interesante el estudio de sus proposiciones para ayudar al docente y futuro docente a efectuar más adecuadamente el proceso comunicativo. De las ocho inteligencias múltiples, definidas por Gardner (1995), cuatro tienen relación directa con las habilidades comunicativas, incluso una de ellas recibe el nombre de inteligencia lingüística. Son las siguientes:
 - a) La inteligencia intrapersonal. Permite entenderse a uno mismo. Esto puede constituir el primer eslabón para desarrollar una comunicación posterior siguiendo un proceso en el que tener un conocimiento sobre cómo se perciben las personas a sí mismas permite desarrollar mejor nuestra relación con los demás. Con esta capacidad se puede construir una percepción precisa respecto de la propia identidad. Permite desarrollar habilidades para organizar y dirigir la propia vida en coherencia con las propias emociones del sujeto. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.
 - b) La inteligencia interpersonal. Es la capacidad que permite al sujeto entender a los demás e interactuar con ellos. Ayuda al desarrollo de la habilidad social, por tanto, es necesaria su inclusión en las competencias comunicativas como forma de facilitarnos el trabajo en equipo y solucionar con eficacia los conflictos interpersonales. Incluye la sensibilidad ante expresiones faciales, voz, gestos y posturas y la habilidad para responder ante una persona en una situación determinada.
 - c) La inteligencia corporal. También llamada cinestésica, es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos,

juzgar, realizar actividades o resolver problemas. Incluye el aprendizaje de habilidades motrices y manuales, así como el uso de instrumentos para transformar elementos, coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad.

- d) La inteligencia lingüística. Implicada en el desarrollo de un buen intercambio entre emisor y receptor, ya que trata en sí misma la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la fluidez verbal y el dominio de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, uso del metalenguaje).
4. El docente debe poseer unas cualidades inherentes al oficio que ejerce: poseer conocimientos suficientes a la vez que mantener sus posiciones cuando considera que están basadas en razones justas, pero la flexibilidad en sus planteamientos es necesaria si las circunstancias así lo aconsejan (Camacho y Sáenz, 2000).
No debe perder el control de sí mismo en situaciones comprometidas de clase, desarrollando su personalidad hacia la estabilidad y la seguridad. Otra característica importante es la capacidad de mostrar sus emociones y sentimientos, reconociendo sus errores y no sintiéndose desacreditado por pedir disculpas, favoreciendo a su vez que los alumnos muestren sus puntos de vista siempre con la limitación de la consideración y el respeto a los demás. Es importante asimismo que el docente desarrolle la motivación de sus alumnos alabándolos cuando es necesario y no haciéndoles sentirse mal en lo personal cuando lo requiere la situación.
Es por eso por lo que también en este punto debe concluirse que si se quiere conseguir una escuela asociada a los cambios sociales y tecnológicos que se viven en este nuevo siglo, esta formación inicial no puede dejar de lado la formación en competencias comunicativas. Todo esto debe mover a la reflexión y destacan iniciativas tan interesantes como las del Vicerrectorado de Planificación de la Universidad de Granada con el desarrollo de los PTT (Proyectos de Innovación Tutorial) para mejorar el nivel de los docentes a este respecto.
5. Una de las premisas de la comunicación es, desde luego, que no se pueden comunicar comprensivamente mensajes cuyos contenidos se desconocen. Por eso, es importante cerciorarse de que la información que se va a compartir es correcta. El emisor, en este caso el profesor, no hay duda de que cometerá errores. La equivocación es comprensible en un acto tan humano como la enseñanza, el destinatario lo acepta psicológicamente, pero un error evidente mantenido a conciencia le resulta difícil de asimilar al alumno.
6. La confianza y el respeto a las ideas ajenas hace siempre más fluida una comunicación.

7. La excesiva información satura el mensaje transmitido por lo que éste pierde calidad y eficiencia si no usamos con la debida atención los tiempos de comunicación adecuados. Por otro lado, un mensaje didáctico que no aporte información hace decaer la atención de los alumnos.
8. Escuchar no es lo mismo que oír, lo primero es un acto voluntario, se oyen muchas cosas pero sólo se escuchan las que se quieren. Si se confía en la competencia del profesor se le escuchará con atención, del mismo modo un docente que no es de la simpatía del oyente será escuchado con reservas. Por lo tanto, su mensaje tendrá un grado de captación menor por el receptor. Por eso, es necesario en el establecimiento de una comunicación eficaz entre profesor y alumno que el primero no esté evaluando constantemente al segundo (Castellà, Comelles, Cross y Villà, 2007).
9. En el aula, por otro lado, es frecuente encontrar alumnos que ofrecen perspectivas diferentes pero válidas. Estos mensajes, emitidos por alumnos creativos, cuando no se ajustan a patrones convencionales, deben ser tenidos en consideración por el docente, si se quiere establecer una comunicación eficaz. Así mismo, el docente debe crear el ambiente propicio para que el alumno construya su aprendizaje a partir de su propia realidad y contexto (Castellà, Comelles, Cross y Villà, 2007). Esto exige un elevado compromiso del profesor con el fin de sacar el mayor partido posible a los diferentes contextos y características particulares de los alumnos.
10. La disposición del aula es otra pauta que nos parece fundamental para el buen desarrollo comunicativo, como demuestran Camacho y Sáenz (2000). Si el mobiliario escolar lo permite, es útil a efectos de comunicación alterar la configuración del espacio, en función del tipo de tarea que se realiza en clase. En ciertos momentos, es conveniente agrupar las mesas para el trabajo en grupos reducidos. Si el profesor suscita la intervención de los alumnos en torno a los temas desarrollados o promueve debates en los que se produce una comunicación multilateral, la disposición en herradura o doble herradura supone una disposición del mobiliario idónea. Si el grupo es muy numeroso, parece lo más aconsejable. Esta situación permite un *feedback* inmediato, propio de la comunicación cara a cara.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX. Barcelona: PPU.
- (1990). Análisis conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Barcelona: PPU.
- Blaxter, L.; Hughes, G. y Malcolm, T. (2008). Cómo se investiga. Barcelona: Graó.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. En *Perspectiva Educacional*, 2.º sem. IEPUC de Valparaíso.
- Burgos, A. (2008). Formación y prevención de riesgos laborales: bases para la adquisición de una cultura preventiva en los centros educativos. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Calvo, F. (1990). *Estadística Aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
- Castellà, J. M.; Comelles, S.; Cross, A. y Villà, M. (2007). Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fernández, A. M. (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Grenfell, M. (1996). Bourdieu and Initial Teacher Education. A Post-Structuralist Approach. *British Educational Research Journal*, vol. 22.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en educación física y el deporte*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kish, L. (1982). *Muestreo de encuestas*. México: Trillas.
- (1996). *Diseño estadístico para la investigación*. Madrid: Siglo XXI de España.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pollard, A. (1997). Reflective teaching and competent. En *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom* (pp. 36-49). London: Cassell.
- Santos Guerra, M. A. (1998). El momento de la metaevaluación educativa. Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. Descargado el día 10 de julio de 2010. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002307.pdf>.
- Tejada J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales *Revista Comunicación y Pedagogía*, n.º 158, 17-26. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Descargado el día 26 de abril de 2007. <http://redie.uabc.mx/v07no2/contenido-tejada.html>.