

DIAGNOSTICO DEL GRADO DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN ORAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LOS CENTROS ANDALUCES PÚBLICOS.

Datos de IDENTIFICACIÓN:

Autor: Lorena Buendía Bernabéu.

Tutor: D. Antonio Bañón Hernán.

Posgrado: *Máster oficial en Comunicación Social* (Universidad de Almería).

Convocatoria: Septiembre de 2011.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.

- 1.1. SOCIEDAD, PROFESORADO Y COMUNICACIÓN.
- 1.2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.
- 1.3. FINALIDAD Y OBJETIVOS.
- 1.4. METODOLOGÍA.

- LA ELABORACIÓN DEL *CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA* (CECC-PS).

2. EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. TEORÍA FRENTE A PRÁCTICA. DIAGNOSTICO 1.

- 2.1. EL ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO.
- 2.1.1. LA ENSEÑANZA REGLADA

- A) ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA.
- B) ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

- ENSEÑANZA DE GRADO.
- ENSEÑANZA DE MÁSTER. EL “MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA”

- 2.1.2. LA ENSEÑANZA NO REGLADA.

- LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO.

- 2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS. DIAGNOSTICO 1

3. PROTOTIPO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. DIAGNOSTICO 2.

- 3.1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DOCENTE.

3.2. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO DE UN CENTRO DE SECUNDARIA.

3.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE RESULTADOS. DIAGNOSTICO 2.

4. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

5. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.

6. ANEXOS.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. SOCIEDAD, PROFESORADO Y COMUNICACIÓN.

Tal y como se recoge en el artículo 27 de la Constitución Española “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”¹. En efecto, las instituciones públicas tienen la obligación de diseñar y asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos que tenga por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”, como se cita en el mencionado artículo de nuestra Constitución.

Históricamente, la educación se ha entendido como una herramienta de mejora de la condición humana y de la colectividad; es, en consecuencia, lógico que las sociedades actuales concedan gran importancia a la formación de sus jóvenes bajo la convicción de que de ello dependerán tanto el bienestar individual como el colectivo y así queda plasmado en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*², donde se afirma que “una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”.

Este principio se erige como uno de los retos prioritarios de los responsables educativos de los países con mayor grado de desarrollo, quienes, tradicionalmente han puesto sus esperanzas de progreso en la educación. Por ello, desde finales del siglo XX³ se viene focalizando la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, entendiéndose que un sistema educativo será de calidad cuando se alcance el éxito escolar de todos los estudiantes.

Así, los principios básicos que conforman el espíritu de la *LOE*, ley que da forma normativa a nuestro actual sistema educativo, son la calidad y la equidad de la

¹Los sistemas educativos contemporáneos desde el momento de su aparición han sido concebidos como herramientas clave para la construcción de los Estados nacionales y han tenido que dar respuesta a las demandas y expectativas que en ellos ha depositado cada momento histórico; en el siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. De ahí, la universalización de la educación primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se completará a lo largo del siglo XX, incorporando el acceso generalizado a la etapa secundaria como parte integrante de la educación básica. En el caso de nuestro país, la generalización de la educación básica no se aprobó hasta mediados de los ochenta del siglo pasado, momento en el que entró en vigor la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*.

²La *Ley Orgánica 2/2006*, es la actual ley orgánica de educación cuya misión es la de regular las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos y edades.

³En noviembre de 1990 se reunieron los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con el fin de tratar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos. Desde entonces este ha sido y sigue siendo el reto prioritario en materia de educación de países con características y grados de desarrollo dispares.

educación, siendo además los grandes retos a los que se enfrentan todos los miembros de la comunidad educativa.

Por todo ello el objetivo general de nuestro sistema educativo es “lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad sin que este bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales y alcanzar el éxito escolar de todos los jóvenes”. Para ello, como queda plasmado en la *LOE*, es necesario, además del incuestionable esfuerzo individual del alumnado, que “todos los componentes de la comunidad educativa⁴ colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso”.

Que “la educación es tarea de todos”⁵ no es solo una frase hecha, está legislado y es una obligación. Sin embargo, es evidente, sin restar importancia al resto de agentes implicados en esta tarea, que para el cumplimiento del objetivo que planteábamos anteriormente es crucial la figura del profesor cuya misión va más allá de la de “crear entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes”.

El profesor es el cable de transmisión entre la sociedad y los jóvenes y es el responsable directo de que estos construyan su personalidad, desarrollen al máximo sus capacidades, conformen su propia identidad personal y configuren su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, como se pauta en el Preámbulo de la *LOE*. Sin olvidar además que los principios de calidad y de equidad anteriormente comentados aluden a que estos objetivos deben llevarse a cabo atendiendo a la diversidad de cada aula, de modo que tienen que ser explotados en todo el alumnado para que este, con independencia de sus capacidades, desarrolle al máximo su potencial y se alcance así el éxito académico de todos los jóvenes.

Pero, además de darle concreción a estos objetivos, el profesorado tiene asignadas unas funciones⁶ propias que exceden la relación de enseñanza/aprendizaje que se establece

⁴La *LOE* entiende que la Comunidad educativa está integrada por:

- Familias cuya función es la de colaborar estrechamente y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.
- Centros educativos y profesorado quienes deben esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes.
- Administraciones educativas cuya misión es la de facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándole los recursos que necesitan y reclamándoles su esfuerzo y compromiso.
- La sociedad en su conjunto que tiene que apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de la vida.

⁵Ya en el siglo XVIII, Rousseau en su *Emilio*, uno de los más valiosos tratados sobre educación que nos dejó la Ilustración, subrayó esta idea de la educación como labor de todos los agentes de la sociedad, cuando afirmó que «El verdadero estudio nuestro es el de la condición humana. Aquel de nosotros que mejor sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es, a mi parecer, el más educado; de donde se infiere que no tanto, en preceptos como en ejercicios consiste la verdadera educación. Desde que empezamos a vivir, empieza nuestra instrucción; nuestra educación empieza cuando empezamos nosotros; la nodriza es nuestro primer preceptor» (1821).

⁶Las funciones del profesorado, según el artículo 91 de la *LOE*, son:

1. La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

con el alumnado y que apuntan hacia la necesidad de una formación específica para poder desempeñarlas con competencia. La programación, la evaluación, la orientación o la tutoría son algunas muestras de ello.

Es incuestionable, por tanto, que, para hacer frente a la labor docente, tal y como esta ha quedado definida, el profesorado debe adquirir una completa y continua formación específica que trascienda el conocimiento de los conceptos que integran el currículo de la enseñanza obligatoria y que como experto en una materia concreta debe tener.

A priori, los requisitos mínimos que una persona debe reunir en la actualidad para acceder a la función pública docente, como se cita en el artículo 13 del *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisiciones de nuevas especialidades en los cuerpos docentes* son “estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica de nivel de Posgrado⁷”. Además, el artículo 100.3 de la *LOE* viene a subrayar que la formación inicial del profesorado “se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación del sistema educativo” y que “su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”.

En un primer momento, cabría pensar que estos requisitos proporcionan competencia a una persona para desempeñar las funciones que están asociadas a la tarea docente; sin embargo, como hemos podido comprobar a través de nuestras investigaciones y como pondremos de manifiesto más adelante, la realidad es que lo capacitan para superar una prueba de acceso pero no para enfrentarse a su tarea cotidiana en el aula y de

-
2. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza
 3. La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
 4. La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con las familias.
 5. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social, y moral del alumnado
 6. La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros
 7. La contribución a que las actividades de los centros se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
 8. La información periódica a las familias sobre el proceso el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo
 9. La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que le sean encomendadas.
 10. La participación en la actividad general del centro.
 11. La participación en los planes de evaluación general que determinan las Administraciones educativas o los propios centros.
 12. La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes

⁷Actualmente esta formación de nivel de posgrado se concreta en el conocido como *Máster Oficial en Profesorado de Secundaria*, cuya realización y superación es un requisito imprescindible para poder presentarse a la prueba selectiva de acceso a la función pública docente público.

gestión e interacción con todos los miembros de la comunidad educativa desde su Centro.

No obstante, la legislación vigente garantiza también la necesidad de que la formación del profesorado no termine cuando este acceda a su puesto en el sistema educativo público con la finalidad de que exista un reciclaje continuo y una adaptación a las nuevas demandas que la sociedad impone y por ello el artículo 102.1 de la *LOE* señala que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”.

Sin embargo y con independencia de que se produzca o no una coherencia entre la adecuación de la formación tanto inicial como continua que recibe el profesorado y las demandas que le impone su puesto de trabajo⁸, lo que no se puede negar es que actualmente el sistema educativo español dista mucho de poder definirse como un sistema educativo de calidad. Al menos así lo ponen de manifiesto los resultados de los distintos informes de evaluación⁹ del sistema educativo español que lleva a cabo la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y que evidencian que el éxito escolar de todos nuestros jóvenes es por ahora una utopía.

Así, por ejemplo, en el curso escolar 2008-2009, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria la tasa bruta de población que no se graduó fue del 26,1 % y en el caso del Bachillerato el porcentaje se eleva al 55,6%¹⁰. Nuestra comunidad autónoma¹¹ sale

⁸ La coherencia entre la formación que recibe el profesorado y las demandas que le exige posteriormente su puesto de trabajo será objeto de un análisis detallado en epígrafes posteriores de nuestro trabajo.

⁹ La evaluación educativa experimenta un apreciable desarrollo en los Estados Unidos a partir de finales de la década de los sesenta y su influencia se hace sentir progresivamente en otros países. En el ámbito internacional, se ponen en marcha distintas iniciativas orientadas hacia la evaluación, entre ellas cabe destacar, por su envergadura y por su extensión temporal y geográfica, la constitución de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa. Otro elemento en apoyo de esta observación acerca del creciente interés por la evaluación de los sistemas educativos se encuentra en la experiencia de construcción de indicadores internacionales de la educación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además, la UNESCO, la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos han traducido su interés por la evaluación en proyectos concretos. Desde finales de los años ochenta y durante los noventa, se han puesto en marcha mecanismos institucionales, centros u organismos de evaluación de los sistemas educativos de países entre los que se encuentra España; se han desarrollado planes sistemáticos de evaluación y se han elaborado indicadores nacionales de la educación. En el caso concreto de España, la *Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) dedica su Título VI a la "Evaluación del Sistema Educativo" estableciendo la finalidad, el ámbito y los organismos responsables de la misma

¹⁰ Fuente: *Las Cifras de la educación en España*, Edición 2010. Oficina de Estadística del Ministerio de Educación.

¹¹ En el caso de Andalucía, la tasa bruta de alumnos no graduados es del 28,1% y en el Bachillerato del 59,5% frente a otras comunidades como el Principado de Asturias donde se gradúa el 89,4% de los estudiantes de ESO y el 58,7% de los de Bachillerato, según datos de la Oficina de estadística del Ministerio de Educación.

peor parada ya que la tasa bruta de alumnos no graduados tanto en ESO como en Bachillerato se encuentra por debajo de la media española.

Además de estos resultados, situándonos en un marco comparativo con nuestros vecinos europeos y atendiendo al compromiso que el sistema educativo español ha emprendido con los objetivos de los sistemas educativos y formativos de la Unión Europea¹² con la finalidad de “mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación” (LOE), se llevan a cabo también informes de evaluación de ámbito supracomunitario que, asimismo, manifiestan una vez más que el nivel académico de nuestros jóvenes está por debajo del de la media europea.

Una muestra de ello son los resultados del último *Informe del Programa Internacional para la evaluación de estudiantes*¹³, realizado cada tres años por la OCDE¹⁴ y conocido como Informe PISA 2009, los cuales nos sitúan 12 puntos por debajo en comprensión lectora y a 13 puntos de distancia, también a la baja, en las competencias matemática y científica en relación a la media de la OCDE, con el agravante de que hemos empeorado con respecto a los resultados que proporcionaba dicho informe en 2006¹⁵.

¹²Como se cita en el Preámbulo de la LOE: “En el marco de políticas educativas de ámbito supracomunitario, España participa decididamente en el establecimiento y puesta en marcha de unos objetivos educativos comunes a todos los países miembros de la Unión Europea con la finalidad de garantizar la unidad y homogeneidad básicas del sistema educativo. Es por ello por lo que, en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso a todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas en el extranjero, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

¹³El Informe PISA es un estudio que se lleva a cabo cada tres años y evalúa los conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años de los países miembros de la OCDE en comprensión lectora y en las competencias científica y matemática.

¹⁴Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1960 y su sede central se encuentra en el Chateau de la Muette, en la ciudad de París, Francia. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coayudar a su desarrollo y al de los países no miembros. Se considera que la OCDE agrupa a los países más avanzados y desarrollados del planeta, siendo apodada como *club de países ricos*. Los países miembros son los que proporcionan al mundo el 70% del mercado mundial y representan el 80% del PNB mundial.

¹⁵España se encontraba en 2006, 31 puntos por debajo de la media de la OCDE en comprensión lectora y Andalucía a 47 puntos de distancia, también por debajo; en competencia matemática, España se encontraba en 2006, a 18 puntos de distancia de la media de la OCDE y Andalucía a 35 puntos, ambos a

La situación se enfatiza en el caso de nuestra comunidad autónoma¹⁶ porque los resultados obtenidos no solo están por debajo de la media de la OCDE sino que además están por debajo de la media española.

Es evidente que la calidad de nuestro sistema educativo es aún hoy un reto por conquistar puesto que hay que mejorar los resultados generales y reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono escolar temprano de los estudios¹⁷, conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales a sabiendas de que, como ya apuntábamos al principio “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas” (LOE).

Nos parece lógico, en consecuencia, que este hecho se plasme como una de las preocupaciones prioritarias de nuestros dirigentes políticos quienes han llevado esta cuestión al escenario del debate político público en el que se da un consenso sobre la necesidad de reforzar el buen funcionamiento de nuestro sistema educativo como una de las medidas clave para afrontar la situación de crisis a la que actualmente nos enfrentamos. Hay que mirar hacia la educación como una forma de crecimiento para aumentar la competitividad, crear empleo y afrontar así el complejo e inestable momento presente mediante lo que se ha dado en llamar la economía del conocimiento. Este aspecto se contemplará, entonces, como una de las principales apuestas de los programas políticos de cara a las próximas elecciones generales.

Desde este punto de vista nos resulta llamativo que en este propósito de afrontar la crisis a través de la mejora de la educación, uno de los aspectos a revisar sea justamente el de la formación del profesorado.

Así, por ejemplo, el recién proclamado dirigente del Partido Socialista Obrero Español, Alfredo Pérez Rubalcaba, plantea un “sistema inspirado en el MIR de los

la baja; en competencia científica, España se encontraba a 12 puntos y Andalucía a 26 puntos por debajo de la media

¹⁶ Al establecer analogías de los resultados obtenidos en el Informe PISA 2009 entre la media española y Andalucía, las conclusiones son las siguientes:

En comprensión lectora, España pasa de 480 puntos en 2006 a 483 puntos en 2009, lo que muestra una evolución en esta competencia; con respecto a Andalucía, también podemos observar una evolución positiva de 16 puntos, porque se pasa de 445 puntos en 2006 a los 461 de 2009. En competencia matemática sin embargo, España pasa de 480 puntos en 2006 a 483 puntos en 2009, lo que muestra un retroceso de 3 puntos; con respecto a Andalucía se da un retroceso de 1 punto ya que en 2006 obtuvo 463 puntos y en 2009 ha obtenido 462. En competencia científica, en España los resultados se mantienen estables ya que la puntuación obtenida tanto en 2006 como en 2009 es de 488 puntos; con respecto a Andalucía, se observa un retroceso de 5 puntos puesto que en 2006 se sumaron 474 frente a los 469 obtenidos en 2009.

¹⁷ Las tasas de abandono temprano de la educación en España en el curso escolar 2008/2009, según la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, fueron, por sexos, del 38% (niños) y del 25,7% (niñas), sumando un total del 63,7% de alumnos que abandonaron el sistema educativo.

médicos para el profesorado: primero un examen nacional de selección y, después, una segunda fase de prácticas de formación en las aulas”. Rubalacaba apuesta por mejorar el sistema de selección y de formación y afirma que “el objetivo es seleccionar a los mejores y que se formen con prácticas en las mismas aulas” argumentando que “el sistema se basará en el MIR médico que está considerado en Europa como uno de los mejores sistemas de formación de profesionales”.¹⁸

También desde el Partido Popular se manifiesta esta necesidad. Al respecto, Esperanza Aguirre, actual presidenta de la Comunidad de Madrid, desde el entendimiento de que la educación es la “clave para fomentar la productividad y el empleo”, afirma que “la estrella de su programa de gobierno será la Educación” y ha anunciado que “a las novedades conocidas, como el establecimiento de la libre elección de colegios, se sumará la implantación de un sistema de acceso a la función docente y formación de los profesores que garantice mantener en el sistema educativo a los mejores profesionales”¹⁹.

Paradójicamente, a pesar de que las cabezas visibles de los principales partidos políticos se expresen de este modo en los medios de comunicación y a diferencia de otros países que sí lideran los resultados de los informes de evaluación de los sistemas educativos y de formación internacionales a los que hemos hecho referencia con anterioridad, la realidad es que del total del gasto público destinado a la educación no universitaria en España, que ascendió en 2008 a 35.578.917 millones de euros, tan solo 242.791 millones de euros representan la inversión que se hizo en formación y perfeccionamiento del profesorado, lo que supone solamente un 0.5% del total. En el caso de Andalucía, donde como hemos podido comprobar el fracaso escolar es aún mayor, un 0,5% es el dato que ilustra el gasto destinado a esta actividad educativa frente a otras comunidades autónomas en las que se obtienen mejores resultados académicos como Aragón, Madrid o Castilla La Mancha, donde se llega al 1% del total de la inversión²⁰.

La consecuencia de esto es la necesidad de programar cambios en el sistema de acceso a la función pública docente y en los programas de formación inicial y continua del profesorado. De hecho nos encontramos en un momento en el que la incertidumbre es la tónica que gobierna a aquellos que pretenden acceder a él. Ni opositores ni preparadores, como corroboran nuestras fuentes, saben con certeza a qué tipo de prueba se van a tener que enfrentar en la próxima convocatoria. La única certeza es la reciente publicación de un Borrador²¹ en el que se anticipan los detalles de una prueba cuya estructura varía sustancialmente con respecto a la de convocatorias anteriores, como veremos a continuación, y en el que se incide especialmente en la evaluación de la “idoneidad de los aspirantes para el ejercicio de la docencia”.

¹⁸ Fuente: *El Mundo*, 16/07/2011.

¹⁹ Fuente: *El Mundo*, 07/05/2011.

²⁰ Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación, Edición 2010. Oficina de Estadística del Ministerio de Educación.

²¹ Nuevo Borrador del *Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.*

Sea como sea estamos de acuerdo con nuestros dirigentes políticos y con la esencia de nuestra ley educativa en que para mejorar la calidad de la educación uno de los planteamientos prioritarios debiera ser mejorar la calidad de la cualificación de nuestros docentes, esto es, atender, revisar y completar e invertir por la formación específica del profesorado. De hecho, “mejorara la capacitación de los docentes” y “entender la formación como un proceso permanente, que se desarrolle durante toda la vida” (LOE), es uno de los grandes retos propuestos no solo desde el ámbito estatal y autonómico, sino desde el marco europeo cuyos detalles quedan tratados en los *Objetivos 2010 de mejora de los sistemas de educación y formación de la UE*.

Por este motivo, nos hemos propuestos indagar cuáles son las posibles carencias que se dan en la formación del profesorado en relación a las demandas que le exige su profesión, es decir, cuáles son las competencias que determinarán su éxito profesional tanto a la hora de acceder al puesto de trabajo como en el momento de desempeñar sus funciones dentro del sistema público de educación, bajo la convicción de que la calidad de nuestra educación mejorará de forma proporcional a la mejora de la cualificación de nuestros docentes.

De este modo, al rastrear los documentos legislativos que versan sobre el acceso a la función pública docente y las funciones y objetivos que el profesor debe concretar en su práctica docente, hemos detectado que en ninguno de ellos se menciona el verbo *comunicar*, ya no como acción inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje sino como esencia misma de lo que entendemos por *enseñar* y, por tanto, como elemento básico dentro del currículo de contenidos del itinerario formativo²² de un profesor. No se hace alusión en el mencionado *Borrador*, enfocado al diseño de la futura prueba de acceso al cuerpo de funcionarios docentes, a que en la evaluación de la “idoneidad de un aspirante” a profesor se valorará su capacidad para comunicar(se)²³.

Así en el artículo 100.2 de la *LOE*, que trata sobre los contenidos que integrarán los programas de formación permanente del profesorado, no se apunta en ningún momento hacia la necesidad de formar docentes competentes desde el punto de vista comunicativo como condición de mejora de la calidad de la educación, lo podemos corroborar a través de su lectura:

“Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y de los métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos

²² El itinerario formativo se refiere al conjunto de actuaciones a través de las cuales el profesorado adquiere o completa su cualificación y competencias profesionales, conoce la situación del mercado laboral y las técnicas más adecuadas para acceder a él.

establecidos en el artículo 7 de la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*”.

Sí se contemplan por el contrario la importancia de la adquisición de otros conceptos y destrezas de otros ámbitos específicos del conocimiento, como la recién mencionada “formación específica en materia de igualdad” o la importancia del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el aprendizaje de idiomas. Así lo dictamina el artículo 100.3 de la *LOE*:

“Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras en todo el profesorado independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.”

A penas aparecen tampoco contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa oral en las distintas etapas que integran el itinerario formativo del profesorado de secundaria, tan solo algunas asignaturas de carácter teórico que se ofertan en el novel *Máster Oficial en Profesorado de Secundaria*. Es más, un experto de la enseñanza, aunque quiera formarse en este sentido tendrá escasas posibilidades de hacerlo a través de los cursos gratuitos de formación ofertados por los Centros de formación del Profesorado, Sindicatos de Enseñanza o Ministerio de Educación puesto que la oferta formativa en este sentido o es muy escasa o está orientada de forma exclusiva a la función directiva.

En el supuesto de que tenga la necesidad de hacerlo tendrá que buscar cursos de empresas privadas teniendo en cuenta que no hemos encontrado ningún curso que esté específicamente orientado a la formación en comunicación dirigida a expertos de la docencia, además de que, como nos comentaba una de las opositoras entrevistadas, estos son privativos, elitistas y a distancia, en tanto que son muy caros y normalmente están dirigidos a grandes directivos de empresas, banqueros o políticos, con la dificultad añadida de que se presenta compleja la práctica de la comunicabilidad a través de la enseñanza a distancia.

Nos preguntamos en consecuencia: ¿Se puede enseñar sin saber comunicar?

Alejándonos por un momento del marco legislativo, comúnmente se entiende que la labor de un profesor es la *educar, enseñar, instruir* y así lo conciben los profesores con los que hemos conversado al respecto. La palabra *educación*, del latín *educatio-onis*, queda definida, en una de sus acepciones, por el *DRAE* como la “instrucción por medio de la acción docente”; donde *instruir* viene a ser, siguiendo la misma fuente, “**comunicar** sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas”; “dar a conocer a alguien el estado de algo, informarle de ello, o **comunicarle** avisos o reglas de conducta”; de modo que *comunicar* se nos presenta en este contexto como sinónimo de *instruir, enseñar o educar*.

Es cierto que quizás el vacío curricular al que hemos hecho alusión sea consecuencia de la idea preconcebida de que la capacidad comunicativa de un docente se da por consabida. Sin embargo, en el caso de España, tal y como está estructurada la prueba de acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y tal y como se han articulado los contenidos de los Cursos de Certificación Pedagógica (previos a la actual titulación de posgrado), nos permitimos cuestionar la eficacia de la evaluación en este sentido. Dudamos de que con los parámetros empleados para calificar²⁴ y de que con la propia estructura de la prueba se pueda ponderar si realmente existe esta capacidad en la persona evaluada, a nuestro entender básica para poder desempeñar con competencia el futuro puesto de trabajo en la enseñanza pública.

Hemos constatado de hecho que los preparadores de oposiciones orientan la preparación meramente hacia la superación del examen a sabiendas de que la mayor parte de los opositores carecen de habilidades comunicativas. Además son muy conscientes de que muchos de los aspirantes que superan la prueba tardarán años o, en el peor de los casos, no llegarán nunca a liderar los grupos a los que se enfrenten y, en consecuencia, no podrán ejercer la profesión con competencia.

Por otro lado, la realidad muestra que nuestros profesores han desarrollado sus habilidades para comunicarse en clase de forma intuitiva a partir de la práctica ensayo/error y otros no las han adquirido aún a pesar de tener años de experiencia, razón por la cual, como es sabido, se producen muchas bajas laborales ante la frustración de la persona por la incapacidad para asumir el control de su clase con las consecuencias que esto acarrea para el sistema, a parte del elevado coste personal que implica.

Además, los profesores que se encuentran en su primer año de prácticas afirman que cuando se enfrentan por primera vez a un grupo de jóvenes se sienten perdidos e indefensos y tienen que intuir qué hacer; aseguran que nadie les ha mostrado cómo hacerlo a lo largo de su primer año de trabajo, a pesar de haber sido inspeccionados en sucesivas ocasiones durante este periodo. Todo ello resta tiempo al aprendizaje del alumno porque es el profesor el que tiene que aprender.

Mientras que en España no se atiende a este tipo de formación, por el contrario, como hemos podido constatar, los aspirantes a profesores de otros países como Inglaterra²⁵ sí se someten a una rigurosa y progresiva evaluación de este tipo de habilidades que, además, tiene un gran peso a la hora de superar las pruebas de acceso a la profesión.

²⁴ Ver anexo (criterios de evaluación empleados por los tribunales evaluadores de la prueba de acceso a la función pública docente)

²⁵ Audición de una entrevista hecha a una profesora que se profesionalizó en Inglaterra. La finalidad de la entrevista es conocer los sistemas de formación, evaluación y selección del profesorado de enseñanzas medias en otros países y desentrañar la importancia que se le concede a la comunicación :



profesorado extranjero.wav

Decimos pruebas de acceso a la profesión porque, adquirida ya la titulación oficial de “profesor”, al acceder al puesto de trabajo son nuevamente evaluados a través de una entrevista personal con la finalidad de corroborar que el aspirante tiene el perfil adecuado para el tipo de centro y, en consecuencia, de alumnado con el que va a trabajar²⁶.

Es más, nuestras conversaciones con los receptores de esa comunicación, esto es, los alumnos, nos confirman que, en no pocas ocasiones, transcurrido ya el año académico, no han logrado entender al profesor y, en consecuencia, comunicarse con él. Esto no nos lleva a desconfiar en ningún caso del nivel de sus conocimientos conceptuales ni de su predisposición positiva hacia su labor, sino más bien de su incapacidad para comunicar lo que sí sabe y representar realmente el rol que le corresponde.

También los aspirantes²⁷ se encuentran muy perdidos en este sentido ya que afirman llegar a la preparación de la oposición con mucha incertidumbre y nos ilustran cómo su principal obstáculo es exponerse a hablar en público para afrontar la segunda parte de la prueba. Dicen no saber cómo hacerlo porque nunca antes lo han practicado y tampoco encuentran respuestas satisfactorias y eficaces por parte de los métodos empleados por sus preparadores.

La situación de desconcierto se enfatiza cuando las personas que en algún momento han sido miembros de tribunales evaluadores de aspirantes a profesores de secundaria apuntan que las mayores dificultades se detectan justamente en la exposición oral, momento en el que muchos opositores se quedan bloqueados o en el que los nervios les impiden transmitir lo que han aprendido y lo que han preparado durante meses. Afirman que un número elevado de suspensos se produce en esta parte del examen y es frecuente que se den acentuadas confrontaciones entre la nota obtenida en la parte escrita y la nota de la prueba oral. Dicen que saben pero no saben comunicar o no tienen competencia para enfrentarse a un auditorio.

Si la *LOE* nos habla de la educación como el “medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus riquezas, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión

²⁶ No podemos obviar que la realidad de los centros educativos es tan heterogénea como centros haya en funcionamiento; cada centro educativo tiene unas características y en torno a estas un perfil de alumnado, esto implica la existencia de escenarios comunicativos muy diversos, lo que conlleva que el profesor, además de saber comunicar, debe adquirir unas habilidades comunicativas muy versátiles con la finalidad de adecuarse a cada centro, a cada clase y a cada alumno.

²⁷ Audición de una entrevista realizada a una opositora. La finalidad de la conversación es conocer cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentran los aspirantes a profesores cuando se enfrentan a la parte oral de la prueba e intuir su nivel de competencia comunicativa:



Opositor.wav

social”, es evidente que nuestra Ley nos habla de educación en términos de *comunicación*²⁸. Del mismo modo que la formación del profesorado es complemento imprescindible de la calidad del sistema educativo, la formación en comunicabilidad docente lo es de la cualificación del profesorado²⁹.

Ya habíamos subrayado como una de las respuestas a la ausencia de este tipo de formación en el ámbito de la enseñanza, la consideración de que las habilidades comunicativas del profesor se sobreentienden inherentes a la propia noción del concepto “profesor”; se trata de la creencia popular de que el docente, por tener el rol de portador del conocimiento científico, también tiene habilidad para transmitirlo, y, aunque, como hemos adelantado y como confirmaremos más adelante, la realidad niega tal hipótesis, las respuestas a una de las preguntas formuladas al respecto a nuestros informantes vienen a confirmarla. Así, ante la pregunta: “¿Considera usted que la capacidad para comunicarse es innata o se puede aprender?”, se muestran escépticos ante la idea de que la capacidad comunicativa se pueda desarrollar y adquirir con la práctica, posicionándose más bien hacia el entendimiento de que esta capacidad es un rasgo congénito de la personalidad de cada ser humano³⁰.

Otra posible explicación a la baja de la comunicación, ya no en la formación del profesorado, sino en los currículos de enseñanza de todos los niveles educativos en general, podría ser la también tradicional concepción de que la capacidad de aprender se mide por la habilidad de cada persona para memorizar. Adoptando esta percepción y entendiendo que, como comúnmente se dice, “la escritura es el fármaco de la memoria” frente a la oralidad, que es algo efímero y sometido a la relatividad del momento y de los usuarios de su empleo, nos encaja el hecho de que la escritura haya quedado relacionada a los ámbitos propios de la transmisión del conocimiento mientras que la oralidad, asociada a ámbitos comunicativos informales análogos a la espontaneidad propia de, por ejemplo, una conversación, haya quedado marginada dentro de los contextos formales y de ahí la poca relevancia que se le ha venido prestando a su enseñanza/aprendizaje.

No obstante, frente a esta explicación tradicional y ya obsoleta, basada en la ecuación; aprendizaje es igual a cantidad de conceptos memorizados, y que sita su origen en el

²⁸Se vuelen a dar las mismas analogías semánticas que comentábamos con anterioridad, de este modo; *trasmistir, promover, evitar o lograr* son términos que se hayan de algún modo presentes, como veremos más adelante, en la noción de *competencia comunicativa*.

²⁹Al respecto, Mario Alonso Puig, neurocirujano e investigador, en una entrevista concedida a Europa Press, afirma que “nos somos conscientes del increíble poder del lenguaje no solo para mover emociones sino para alterar físicamente el cuerpo(..). Por eso es tan importante que los médicos, los profesores, cualquier persona que esté en relación con seres humanos sobretodo en épocas de crecimiento, en momentos de dificultad y desafío aprendamos a hablarles de una manera que se sientan confiados y valiosos” (<http://www.youtube.com/watch?v=kHyi6sQ3Oo4>)

³⁰Pese a este escepticismo, la mayor parte de los entrevistados se ha mostrado receptiva ante la posibilidad de recibir formación sobre comunicación y habilitarse desde el punto de vista comunicativo para ejercer su profesión.

positivismo³¹, los nuevos enfoques metodológicos³² apuntan hacia la adquisición de competencias por parte del aprendiz. Desde este punto de vista, Elena Caro (2008: 15)³³ afirma que “el discurso sobre las competencias que deben adquirir los estudiantes de diversos niveles educativos y las que deben desarrollar los diferentes profesionales pone mayor énfasis en la aplicación práctica de conocimientos y procedimientos, en los procesos, en el saber hacer, en detrimento de un conocimiento basado únicamente en la memorización”.

Esta perspectiva³⁴ que supera el modelo de aprendizaje nocionista basado meramente en lo conceptual incluye “lo que hay que saber, lo que hay que saber hacer y lo que hay que ser” (Caro, 2005: 9). Y aquí es justamente donde queremos situar el concepto de “competencia comunicativa” aplicado a la práctica docente, eje central de nuestra investigación.

Superadas, pues, las barreras de pensamientos limitantes y tomando como punto de partida la sinonimia, anteriormente razonada, entre la enseñanza y la comunicación, no se explica que, teniendo en cuenta la complejidad de nuestro sistema educativo en la etapa de secundaria³⁵, la formación del profesorado no esté enfocada, al menos en parte, hacia la adquisición del conocimiento de un conjunto de reglas psicológicas, culturales, sociales y lingüísticas que capaciten a este sector de profesionales para emplear y comprender todos esos sistemas semióticos que están a su disposición como miembros de una comunidad sociocultural dada, o, dicho de otro modo, y, citando

³¹ El positivismo es una corriente o escuela filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico.

³² Estos nuevos enfoques ya aparecen legislados y, en consecuencia, incorporados al ámbito de las enseñanzas universitarias. De este modo, la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades* sentencia que: “(...) los planes de estudios deberán tener ahora presentes la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los sistemas de evaluación de las mismas”.

³³ “Las competencias son el conjunto, identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas, relacionados entre sí, que permitirán al estudiante el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias y estándares utilizados en el área ocupacional correspondiente” Las competencias pueden ser tanto estrictamente académicas como aquellas que requieren el desempeño profesional (saber trabajar en equipo, ser flexible, ser riguroso y sistemático, etc.). Algunas competencias pueden ser propias de una titulación o de una profesión determinada, pero hay muchas competencias transversales que necesitamos todos. (Caro, 2005: 18)

³⁴ Esta nueva perspectiva trae consigo importantes cambios en las didácticas específicas de todas las materias, así, por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la Lengua, íntimamente relacionada con la enseñanza de la comunicación, los contenidos gramaticales que, tradicionalmente, han sido centro del currículo están ahora al servicio de las distintas prácticas discursivas, bajo el entendimiento de que una lengua no se adquiere partiendo del aprendizaje de su gramática, sino aprendiendo las formas adecuadas de decir las cosas en situaciones concretas y para fines específicos, es decir, atendiendo también al desarrollo de la competencia pragmática.

³⁵ Pensemos en las dificultades que entraña esta profesión sobre todo cuando está contextualizada en centros en los que las tasas de motivación del alumnado por aprender no existen o en los que hay, en una sola clase, alumnos procedentes de muy diversas nacionalidades e, incluso, alumnos que no saben nuestro idioma, por poner algunos ejemplos.

literalmente a Hymes (1966), para “saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde cuándo y de qué modo hacerlo”. Esto es, hacia la adquisición de la competencia comunicativa.

Sin más dilación, queremos finalizar esta introducción, cuya finalidad ha sido, ante todo, contextualizar al lector en la problemática que ha dado pie al inicio de nuestra investigación, y en la que hemos pretendido marcar las relaciones que entablan *sociedad, profesorado y comunicación* desde un enfoque actualizado y adaptado a la realidad de nuestro sistema educativo y de algunos de los debates que gobiernan nuestro escenario político público con la finalidad de que nuestras aportaciones tengan una aplicabilidad a los problemas que hemos apuntado, señalando cuáles son los puntos que vamos a desarrollar a lo largo de nuestra exposición.

Comenzaremos con una breve presentación del proyecto de investigación, al que hemos titulado *Diagnostico del Grado de Formación en Comunicación Oral del Profesorado de Secundaria en los Centros Andaluces Públicos*³⁶, en la que justificaremos las motivaciones que nos han impulsado a escoger esta temática, la finalidad y objetivos del proyecto, así como la metodología empleada para llevarlo a cabo. Continuaremos con un análisis del *papel de la comunicación oral en el itinerario formativo del profesorado de secundaria*, basado, principalmente, en la exposición sistemática de las hipótesis surgidas a partir de la puesta en marcha de un análisis comparativo entre lo fijado por la normativa vigente en materia educativa y las conclusiones acaecidas de nuestras investigaciones al respecto (de ahí que el título del epígrafe quede matizado con la dicotomía *teoría frente a práctica*). Seguidamente, y tras una breve aproximación a los conceptos de *comunicación y competencia comunicativa*, presentaremos nuestro *modelo de evaluación de la competencia comunicativa*³⁷, aplicado, además, al profesorado de un IES de titularidad pública de nuestra Comunidad. Esta evaluación nos llevará a la interpretación, a través de gráficos, de los resultados obtenidos, que nos servirán, de algún modo, para testar la validez de las hipótesis planteadas a lo largo de nuestro discurso. Finalmente, haremos una valoración global de la situación que nos llevará a emplazar este trabajo hacia un proyecto de mayor envergadura pero con las mismas motivaciones y a plantear propuestas de mejora, enfocadas, en su conjunto, hacia el principio de calidad que, como ya hemos visto, inspira a nuestra ley educativa.

Para finalizar, no queremos adentrarnos en el desarrollo del trabajo sin antes matizar dos aspectos:

³⁶La elección del título de nuestro trabajo queda justificada, como veremos más adelante, por la propia finalidad del proyecto de investigación.

³⁷El modelo de evaluación de la competencia comunicativa del profesorado de secundaria se articula básicamente en torno a la elaboración de un cuestionario al que hemos denominado *Cuestionario de Evaluación de la Competencia Comunicativa del Profesorado de Secundaria* y al que haremos referencia mediante la abreviatura *CECC-PS*. En el epígrafe que dedicamos a detallar la metodología empleada, expondremos las pautas marcadas para la elaboración del cuestionario, así como su finalidad y aplicabilidad.

- Somos conscientes de que el análisis cuantitativo de datos que aquí planteamos sobre la competencia comunicativa de nuestros docentes está contextualizado en un solo Instituto de Enseñanza Secundaria de nuestra comunidad. Lo que implica que este diagnóstico no se pueda leer como una sentencia de datos exactos del estado de la cuestión sobre la que venimos debatiendo. Más bien, el valor de nuestra investigación reside en el diseño de un modelo prototípico de evaluación aplicable a otros IES, en el planteamiento de una problemática que, en nuestra opinión, y como queda suficientemente argumentado a lo largo de nuestra exposición, sí existe y que afecta sobremanera a la calidad de nuestra educación. Por lo tanto, no estamos testando datos, solo estamos abriendo horizontes sobre argumentos sólidos, de ahí que hallamos subrayado la idea de plantear esta investigación como el inicio de otros proyectos que contribuyan con la finalidad que aquí nos proponemos.
- A pesar de que nuestra investigación se articula, en parte, en torno a la crítica, somos conscientes de que todas las personas que trabajan para mejorar las condiciones de nuestro sistema educativo lo hacen desde su posición de expertos y, por supuesto, en busca de las mejores soluciones. Por ello, todas las críticas que aquí encuentre el lector surgen de nuestra intención de construir y aportar, entendiendo que se avanza cuando todos nos implicamos y hacemos propuesta de mejora.

1.2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.

La necesidad de proponer soluciones al difícil momento de crisis que estamos atravesando, nos lleva a encontrar en la educación el medio para afrontarlo. Sin embargo, los indicadores que evalúan la situación actual de nuestro sistema educativo hablan, como hemos corroborado, sobre la necesidad de revisar algunos aspectos si queremos lograr una educación de calidad. Como apunta Antonio Sánchez Palomino, “a esta alturas nadie cuestiona que el rendimiento académico y la formación de los alumnos están necesariamente vinculados a la formación inicial y continua del profesorado”³⁸.

La formación de los docentes se presenta, desde este punto de vista, como uno de los factores clave para la consolidación de una educación de calidad. Es cierto que nuestro sistema educativo, en las últimas décadas, ha sufrido numerosas y continuas reformas bajo la convicción de que es necesario adecuar la enseñanza a los ágiles cambios que experimenta la sociedad con la finalidad de que la trayectoria académica de nuestros jóvenes los habilite, además de para ser ciudadanos competentes, para alcanzar un alto

³⁸Al respecto, no resulta complejo ignorar, en contrapartida al argumento de autoridad citado, las recientes reformas que se están llevando a cabo para solventar la crisis, cuyo punto de partida están siendo los recortes en educación, especialmente centrados en la reducción de la inversión en actividades de formación y perfeccionamiento dirigidas al profesorado.

grado de empleabilidad y ocupabilidad³⁹ de cara al exigente mercado laboral⁴⁰ en el que tendrán que competir.

Los cambios de los que venimos hablando han procurado que los profesores hayan tenido que formarse y reciclarse en medidas de atención a la diversidad, proyectos de educación en valores, tratamiento de competencias transversales, manejo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, planes de igualdad, incorporación a sus programaciones de contenidos interdisciplinares, puesta en marcha de programas de bilingüismo, adecuación de la enseñanza al enfoque competencial, programas de autoevaluación, entre otros.

Aún así, los indicadores de rendimiento académico siguen estancados; urge proponer soluciones. Bajo la premisa de que la coherencia entre la adecuación de la enseñanza y las características de la sociedad es más que necesaria, nos parece oportuno comenzar a hacernos otras preguntas porque, como ya apuntó Albert Einstein, encontraremos las mismas soluciones si siempre nos hacemos las mismas preguntas.

Hasta ahora los arquitectos de nuestro sistema educativo no han parado de cuestionarse de qué modo y con qué medios se puede evolucionar en educación al acelerado ritmo de los avances de la sociedad en la que vivimos sin pararse a pensar que el proceso de enseñanza/aprendizaje, por muy alto que sea el andamiaje que se le quiera dar, sigue siendo un proceso de interacción comunicativa asimétrico⁴¹ entre un experto, el docente, y un conjunto de personas, el alumnado, que, en el mejor de los casos, tiene una predisposición positiva a aprender. El profesor es, desde este punto de vista, “un orador que, como todos los demás, debe captar y mantener la atención, ilustrar conceptos, facilitar el recuerdo, motivar hacia el esfuerzo. Vayamos más lejos: lo que se denomina hoy *transposición didáctica* forma parte de la retórica. Enseñar una disciplina es, en efecto, proporcionarle una claridad y una coherencia que no tiene como ciencia” (Reboul, 1991: 1).

Esta definición, en nuestra opinión, enmarca a la perfección al profesor en su contexto de actuación; en el que se inserta, con mucha justicia, el cultivo de disciplinas tan clásicas como la oratoria y la retórica. Es este planteamiento, además, el germen de las

³⁹Cuando aludimos al término *ocupabilidad*, hacemos referencia a la probabilidad que tiene una persona de encontrar un puesto de trabajo en función de sus características profesionales, psicosociales y la situación del mercado laboral. Del mismo modo, con *empleabilidad* apuntamos hacia las posibilidades que posee una persona de encontrar empleo y amoldarse al mercado de trabajo, teniendo en cuenta tanto sus actitudes como sus aptitudes, es decir, tanto sus cualidades personales como su currículum profesional.

⁴⁰De este modo se expresa la *Ley Orgánica de Universidades* en su predisposición de adecuar los planes de enseñanza al mercado laboral: “La nueva organización de las enseñanzas aumentará la empleabilidad de los titulados al mismo tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”.

⁴¹Dicho proceso de interacción comunicativa supone una relación asimétrica entre los agentes de la comunicación implicados ya que al experto se le presupone un profundo dominio de la materia que imparte, además de un conjunto de habilidades para transmitir y adecuar esos conocimientos a su público receptor.

preguntas que nos han llevado a formular la hipótesis de la que parte nuestra investigación:

- ¿Hasta qué punto la necesidad de adaptarnos a las exigencias de la acelerada sociedad del conocimiento no está suponiendo el abandono de las prácticas tradicionales que desde la antigüedad han definido a la profesión docente?
- ¿Están suponiendo las novedades el abandono de las prácticas tradiciones que sí merecen ser conservadas?

Nuestra experiencia como docente en funciones en un centro del sistema educativo público andaluz, nos lleva a observar como, tras el esfuerzo invertido y el elevado coste que ha supuesto acondicionar los centros para adaptarlos a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, no son pocos los profesores que, frustrados por la ausencia de habilidades comunicativas para liderar a los grupos a los que tienen que impartir clase, en ocasiones, grupos sumamente complejos, escogen la opción de usar los ordenadores como elemento de sustitución de sus dotes oratorias, lo que no aportan ninguna solución al descontrol de los grupos. Ante tal situación, sospechamos que no es que el profesor elija usar el ordenador en ese momento como parte de la programación de sus actividades; es más bien su escasa capacidad para persuadir y negociar con el grupo la que decide por él. Esto nos resulta lo suficientemente significativo como para intuir que hay una proporción destacada del profesorado que carece de habilidades comunicativas y esto (entre otras causas posibles) le impide ejercer su profesión con competencia, por ello trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas en el intento de hacer un diagnostico lo más certero posible de la situación:

- ¿Cómo se ha enfocado la formación en comunicación oral del profesorado?
- ¿Cuál es la oferta formativa en comunicación oral orientada a desarrollar las habilidades comunicativas de los docentes?
- ¿Existe demanda de este tipo de formación por parte de los profesionales de la enseñanza?
- ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta el profesor por la ausencia de habilidades comunicativas?

Estas cuestiones nos servirán para enfocar la pregunta que da forma a nuestra hipótesis, a cuya respuesta nos aproximaremos en el desarrollo de nuestro trabajo:

¿Están capacitados los docentes desde el punto de vista comunicativo para liderar a sus grupos de alumnos y poder así desempeñar su labor (también social) con competencia?

1.3. FINALIDAD Y OBJETIVOS.

Nuestro proyecto de investigación se sitúa dentro del ámbito de la evaluación de la formación inicial y permanente del profesorado y está íntimamente ligado a la línea de

investigación de análisis del discurso aplicado a la interacción docente⁴². La finalidad es evaluar el grado de formación en comunicación oral del profesorado de enseñanza secundaria bajo la premisa de que, al entablarse una relación de reciprocidad entre educación y comunicación, la mejora de las habilidades comunicativas del profesorado implicará la mejora de la enseñanza y, por extensión, de nuestro sistema educativo en un momento, además, en el que camina inseguro en busca de una (re)definición para adecuarse a las complejas exigencias de nuestra sociedad y a las derivadas de la implicación de la Administración en el espacio supracomunitario europeo.

El motivo por el que hemos decidido embarcarnos en esta evaluación es porque queremos contribuir a la mejora de la cualificación específica de los profesores de nuestro sistema de enseñanza público aportando soluciones sobre las carencias que, desde nuestra propia experiencia en las aulas de secundaria y bachillerato, observamos y que, además, somos conscientes, dificultan en buena medida el desempeño y la propia calidad de nuestra profesión.

Para ello, nos proponemos alcanzar tres objetivos generales:

- Analizar cómo se contemplan los contenidos sobre comunicación oral dentro de las programaciones de enseñanzas mínimas fijadas por la normativa vigente y cómo son puestos en práctica en la concreción de nuestro sistema educativo.
- Elaborar una herramienta de evaluación de la competencia comunicativa oral aplicable a la profesión docente en el ámbito de la enseñanza no universitaria.
- Aplicar la evaluación a un al profesorado de un centro de secundaria y extrapolar conclusiones generales aplicables al profesorado en su conjunto.
- Hacer propuestas de mejora a partir de las conclusiones extraídas del diagnóstico.

Los objetivos específicos que se corresponden con los anteriores son:

⁴²Justificamos la complementariedad de ambas disciplinas citando a Cros (2009:9): “En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre el discurso en el ámbito docente: sobre la interacción que se produce en el aula, sobre las estrategias de gestión y de intervención que ayudan a incrementar la eficacia de estas interacciones y que favorecen la autorregulación de los aprendizajes por parte de los alumnos, etc. Así pues, el discurso docente se ha convertido en un campo de estudio prioritario para muchos investigadores que provienen de distintas áreas: la pedagogía, la psicología, los estudios lingüísticos, las didácticas específicas, entre otras. Actualmente todas las disciplinas que se interesan por el estudio del discurso docente están de acuerdo en considerar que la función del profesorado en clase va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es decir, se considera que, además de ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan y construyan una serie de conocimientos, adquieren o mejoren una serie de habilidades instrumentales, etc., los docentes actúan sobre sus conocimientos y actitudes para orientar sus interpretaciones en un sentido determinado, para intentar motivarlos, para propiciar un clima cordial en oradores clásicos, tienen la finalidad de persuadir al destinatario que, en el ámbito de la docencia quiere decir interesarlo y motivarlo para aprender”

- Detectar en qué etapas del itinerario formativo del profesorado se encuentran las carencias de contenidos sobre comunicación oral.
- Identificar cuáles son las dificultades comunicativas más significativas de este sector de profesionales.
- Denunciar la falta de coherencia que se da entre la teoría normativa y la realidad del funcionamiento de nuestro sistema educativo.
- Conocer cómo se contempla esta problemática desde el punto de vista de las personas que, de forma más o menos directa, están implicadas en la enseñanza secundaria.
- Fomentar la conciencia de que el profesor es un orador y de que, como tal, debe cualificarse para ello.
- Reivindicar la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas orales en el profesorado en relación a la calidad de nuestro sistema educativo y, por ende, de nuestra sociedad.
- Exponer, desde nuestra experiencia, algunos de los principales problemas de la realidad de nuestro sistema educativo en las etapas de secundaria obligatoria y bachillerato.

1.4. METODOLOGÍA.

Para cumplir con los objetivos imbricados en nuestro proyecto de investigación, realizaremos un análisis eminentemente explicativo abordado desde una perspectiva metodológica integral que en la tecnología de la investigación social se llama *Investigación Multimétodo*⁴³ (Mutimethod Research). Se trata de una metodología basada en la utilización conjunta de distintas técnicas de investigación⁴⁴, generadora de un alto grado de complementariedad en tanto que unas técnicas apoyan a las otras, lo cual permite la obtención de información más completa y rica en contenidos y, por tanto, diagnósticos más certeros⁴⁵.

⁴³Tomando como argumento de autoridad la afirmación de Morín (2002) de que “*la realidad social se concibe como una totalidad conformada por el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que construyen el mudo fenoménico*”, Ruiz Bolívar (2008:13) señala cómo “indagar científicamente sobre los fenómenos sociales y educativos, en la actualidad, supone un nuevo enfoque multidisciplinario que desestima la perspectiva analítica y también la holística como instancias únicas y aisladas de la investigación”. Afirma que “se plantea una síntesis en un nivel de abstracción más alto que integra ambas perspectivas dentro de una visión dialéctica sistemática, dinámica, que reconoce la realidad social como un contexto caracterizado no solo por las regularidades, sino también por procesos aleatorios y no lineales, donde impera la ambigüedad y la incertidumbre, propias de los hechos complejos”.

⁴⁴Según Ruiz Bolívar (2008: 17), “el enfoque multimétodo (EMM) puede ser entendido como una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación como son: a) la concepción de la investigación y preguntas asociadas; b) la selección del enfoque de investigación; c) el levantamiento y análisis de la información; y d) la interpretación de los resultados e inferencia”.

⁴⁵Como apuntan Tashakkori y Teddlie (2003), “esta modalidad de investigación contribuye a mejorar los procesos y los productos”. Así, “recolectar diferentes tipos de datos, por diferentes fuentes y métodos provee de una información de mayor alcance, lo que podría resultar en un cuadro más completo del

Por un lado, el mayor peso de nuestra investigación recae sobre la información de fuentes indirectas o secundarias tales como estadísticas, informes, noticias, artículos y estudios realizados por las principales entidades y/o expertos que trabajan en el ámbito de la formación del profesorado, así como estadísticas, estudios, informes y artículos que ponen de manifiesto los resultados de la evaluación de los sistemas educativos y de formación de ámbito autonómico, nacional y europeo. Además de toda la legislación vigente en materia de educación (Leyes, Reales Decretos, Decretos, Órdenes y posibles Borradores).

Y, por otro lado, contamos, como fuentes directas de información, con expertos seleccionados o con representantes de sectores que se hayan íntimamente relacionados con el ámbito de la docencia y de la formación y evaluación del profesorado (profesores, opositores, preparadores de oposiciones, responsables de coordinar la programación de actividades de formación y perfeccionamiento dirigidas al profesorado, docentes que, en algún momento, han sido miembros de tribunales de oposiciones, alumnos de secundaria, bachillerato y grado, miembros de equipos directivos de Institutos de Enseñanza Secundaria, directores de centros concertados de secundaria, profesorado de otros países y representantes de otros sectores laborales).

Las técnicas cualitativas y cuantitativas que hemos empleado para la recogida de información se centran básicamente en:

- Análisis documental⁴⁶. Partimos del rastreo del mayor número posible de documentos que nos lleven a aproximarnos al estado de la cuestión que aquí nos planteamos y nos proporcionen una perspectiva global de la situación.
- Entrevistas Semiestructuradas⁴⁷. La finalidad de las entrevistas es percibir cómo se plantea la problemática desde el punto de vista de los diversos agentes definidos como “informantes clave” para nuestra investigación. La finalidad de ello, es proceder después al contraste de datos y reconstruir, de este modo, un contexto lo más aproximado posible a la realidad del asunto. Para ello, hemos diseñado modelos de entrevistas clasificados por agentes (uno por cada agente definido). Cada modelo tiene asignados unos objetivos específicos (que entablan correspondencia con los objetivos generales pautados para nuestra investigación) que el entrevistador debe cumplir, bien siguiendo las preguntas preestablecidas en el modelo (las preguntas de cada modelo de entrevista están enfocadas, asimismo, hacia el cumplimiento de los objetivos definidos) o mediante la improvisación, de modo que, al final de la misma, se hayan obtenido las informaciones necesarias para cubrir

objeto de estudio en comparación con lo que se podría lograr utilizando separadamente cada método en particular” (Bonoma, 1985).

⁴⁶ Ver bibliografía.

⁴⁷ Ver pie de página (Audiciones de las entrevistas).

los objetivos. Las entrevistas han sido grabadas y la información obtenida en ellas está protegida, como se anuncia en cada uno de los modelos, por la *Ley 12/89* que regula el secreto estadístico para las administraciones públicas, no pudiéndose tratar ni difundir más que de forma numérica y agregada, para garantizar el anonimato de los entrevistados⁴⁸.

- Cuestionario⁴⁹. Finalmente, hemos elaborado un cuestionario⁵⁰ integrado por dos boques y 52 preguntas del que obtendremos información cuantitativa. La finalidad es validar los planteamientos previos, basados, como hemos señalado, en el análisis cualitativo de datos. Del mismo modo que las entrevistas, los datos del *CECC-PS* quedan explícitamente regulados por la *Ley12/89* que regula el secreto estadístico para las administraciones públicas, no pudiéndose tratar ni difundir más que de forma numérica y agregada, para garantizar el anonimato de los encuestados.

Como ya hemos apuntado, la *investigación multimétodo* se articula en torno a la complementariedad metodológica, en nuestro caso concreto, esta complementariedad se basa, principalmente, en la *combinación*⁵¹ (Morgan:1997) de las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas.

Así, hemos estructurado la investigación en dos fases. La primera se desarrolla sobre el análisis cualitativo resultante de la información obtenida de las fuentes secundarias y de las fuentes orales (entrevistas). Tanto la conclusión surgida de este primer acercamiento como las pequeñas informaciones que nos ha ido aportando todo el proceso, darán lugar a un primer diagnóstico de la situación (*Diagnostico 1*). En la segunda parte, tomando como punto de partida el primer diagnóstico, pasamos al empleo de técnicas de análisis cuantitativo: elaboración y aplicación de un

⁴⁸ No obstante, a lo largo del trabajo, hemos empleado algunas grabaciones para subrayar nuestros planteamientos pero solo aquellas en la que hemos tenido permiso explícito de la persona entrevistada o de su tutor legal.

⁴⁹ Ver anexos.

⁵⁰ A continuación dedicamos un apartado a detallar las pautas que hemos seguido para la elaboración y aplicación del cuestionario.

⁵¹ Desde este punto de vista, Morgan (1977) ha propuesto tres estrategias que permiten utilizar en la práctica los enfoques cualitativo-cuantitativos desde una perspectiva integrada. Estas son: a) *complementación* (esta estrategia se pone en práctica cuando se obtienen dos imágenes de un mismo objeto de estudio, una procedente del enfoque cuantitativo y otra que proviene del cualitativo. El resultado de este procedimiento consiste en dos informes en donde se plasman dos visiones de la realidad que son distintas, pero complementarias); b) *combinación* (en esta estrategia se trata de integrar subsidiariamente un método (cuantitativo o cualitativo) en el otro, con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones procedentes de la aplicación del otro método, a tenor de sus fortalezas metodológicas); c) *triangulación* (la utilización de esta estrategia supone la convergencia de los dos enfoques metodológicos en la indagación sobre el mismo método de estudio. No se trata de complementar nuestra visión de la realidad en dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social).

cuestionario. Los resultados extraídos de esta fase derivan en un segundo diagnóstico de la situación (*Diagnostico 2*). Así, daremos dos informes sobre el grado de desarrollo de la formación en comunicación oral del profesorado de secundaria en los centros andaluces públicos, centrados en aspectos distintos:

- En el primero, analizamos cómo se trata la comunicación oral en el itinerario formativo del profesorado (*Diagnostico 1*).
- En el segundo, evaluamos esa competencia (competencia comunicativa) a un grupo de 30 profesores de un IES andaluz (*Diagnostico 2*).

La combinación de estas dos imágenes distintas de una misma realidad nos lleva, por su complementariedad, a obtener un diagnóstico final del asunto que viene a concretarse en las conclusiones finales de nuestra investigación, planeadas ya de forma sintética e imperativa.

Ambos diagnósticos pretenden ser herramientas de evaluación de las carencias que presenta el sistema de formación del profesorado y de cómo estas se manifiestan después en el contexto docente. La finalidad última es, como ya anunciábamos, realizar una crítica constructiva sobre el grado de desarrollo de la competencia comunicativa oral de los profesores de secundaria que nos lleve a planear soluciones concretas, viables y realistas, y así contribuir a la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo.

➤ LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (CECC-PS)⁵²

El *CECC-PS* es un instrumento de evaluación estructurado en torno a 52 preguntas, de las cuales 40 están enfocadas a la evaluación de la competencia comunicativa y la capacidad de liderazgo del profesorado de secundaria. Las preguntas están organizadas en tres bloques que se corresponden con los aspectos globales a medir: a) Sociodemográfico; b) Competencia Comunicativa y; c) Liderazgo.

Al ser nuestro cometido evaluar el grado de desarrollo de la competencia comunicativa del profesorado, hemos obviado los datos sociodemográficos⁵³, para no disipar el objetivo central de nuestra investigación. Nos centraremos, por tanto, en los bloques B y C.

El bloque B es el que da forma a nuestro interés por conocer cuál es el grado de desarrollo de la competencia comunicativa del profesorado de secundaria. El bloque C,

⁵² Ver Anexos.

⁵³ No hemos querido obviar el bloque de datos sociodemográficos porque pretendemos que nuestro instrumento de evaluación sea un material disponible y útil para futuras investigaciones en las que se podría, por ejemplo evaluar en nivel de competencia comunicativa en relación a variables como la asignatura impartida o los años de experiencia.

como veremos, es una consecuencia del anterior. Focalizamos la explicación, por tanto, en el bloque B.

El bloque B está integrado por 7 subapartados (B1, B2.1, B2.2, B2.3, B2.4, B2.5, B2.6 y B2.7⁵⁴) segmentados tomando como plantilla por el modelo de competencia comunicativa propuesto por Pulido (2004: 37).

Pulido contempla esta noción desde un punto de vista didáctico y desarrolla, desde esta perspectiva, el concepto de *competencia comunicativa integral* para ilustrar “la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados”⁵⁵.

Así, la *competencia comunicativa integral*, comprende ocho dimensiones diferentes (subcompetencias), que son las que se corresponden, respectivamente, con nuestros siete subapartados⁵⁶ que, a su vez, contienen cinco preguntas cada uno. Las preguntas miden las habilidades específicas de cada subcompetencia, como mostramos a continuación:

- (Sub)Competencia lingüística: la habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente (B1.1, B1.2, B1.3, B1.4, B1.5).
- (Sub)Competencia sociolingüística/sociocultural: habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo (sociolingüística) y la habilidad de comprender el significado cultural que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo (sociocultural); (B2.1.1, B2.1.2, B2.1.3, B2.1.4, B2.1.5).
- (Sub)Competencia discursiva: habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos y adecuados a todas las situaciones de comunicación (B2.2.1, B2.2.1, B2.2.3, B2.2.4, B2.2.5).
- (Sub)Competencia estratégica: habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma,

⁵⁴Los colores que empleamos están en correspondencia con los usados para la segmentación de los subapartados (subcompetencias) en el CECC-PS a modo de leyenda del mismo.

⁵⁵La elección de este modelo para la elaboración del CECC-PS, frente a otros, queda justificada por el carácter didáctico del mismo y por las analogías que entablan el *concepto de competencia comunicativa integral* de Pulido y los rasgos que definen al discurso docente. Nuestra intención, por otra parte, es que el encuestado sienta identidad en las preguntas que formulamos y su contexto de trabajo.

⁵⁶El modelo de Pulido presenta ocho variables, nosotros presentamos siete porque hemos englobado en una, siguiendo otras clasificaciones y por economizar el número de preguntas para facilitar a los encuestados la evaluación, las competencias sociocultural y sociolingüística (identificadas ambas por el color amarillo)

debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias (B2.3.1, B2.3.2, B2.3.3, B2.3.4, B2.3.5).

- (Sub)Competencia de aprendizaje: grado de autonomía de la que una persona puede gozar para organizar su propio aprendizaje. Esta habilidad depende, en parte, de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y de supervisar su propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo (B2.4.1, B2.4.2, B2.4.3, B2.4.4, B2.4.5).
- (Sub)Competencia cognitiva: es la habilidad de construir o reconstruir conocimientos a través de la lengua (B2.5.1, B2.5.2, B2.5.3, B2.5.4, B2.5.5).
- (Sub)Competencia emocional: la habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía, así como la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos (B2.6.1, B2.6.2, B2.6.3, B2.6.4, B2.6.5).
- (Sub)Competencia comportamental: son las habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva (B2.7.1, B2.7.2, B2.7.3, B2.7.4, B2.7.5).

Además, para precisar más la cuestión y obtener una conclusión más integradora del conjunto de la evaluación, hemos segmentado el bloque en B1 y B2, entendiendo, con muchos estudiosos del concepto⁵⁷, que la competencia comunicativa está integrada por

⁵⁷ El concepto de *competencia comunicativa* y su aplicación al ámbito de la didáctica, surge a partir de la superación del *concepto de competencia lingüística* como única variable capaz de explicar el fenómeno lingüístico. Así, Chomsky (1956), en un texto llamado *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, introduce la noción de *competencia lingüística*, estableciendo una distinción entre *competencia (competence)* y *actuación (performance)*, que viene a reproducir la dicotomía de Saussure *lengua/parole*. Para Chomsky, la lengua es un sistema infinito de oraciones producidas por un sistema finito de reglas recursivas. Así, la Gramática Generativa persigue la descripción de ese sistema de reglas, partiendo de su teoría del hablante oyente ideal. Desde este punto de vista, la *competencia* es la aptitud de ese hablante para producir y comprender una serie infinita de oraciones, interiorizadas por éste. Lo que viene a traducirse en la noción de *competencia lingüística*. Por el contrario, la *actuación*, es el uso real de la lengua en situaciones concretas que muestra, según el autor, numerosas desviaciones.

La Gramática Generativa y la Gramática de Rección y Ligamento (en curso de investigación) son gramáticas frásticas: toman como unidad la oración, pero como reconoce el propio Chomsky, los hablantes competentes han de producir textos (secuencia de oraciones correctamente hilvanadas y estructuradas). Para este nivel no son válidos los modelos de competencia lingüística aludidos porque las oraciones son entidades abstractas del sistema de la lengua que se actualizan en actos concretos de comunicación. Los estudiosos que conciben el lenguaje como acción y comunicación, buscarán definir una nueva competencia que superara la anterior de Chomsky. Al amparo de estos presupuestos teóricos, en 1966, el antropólogo Hymes presentó una comunicación en un congreso de psicología titulada "*Sobre la competencia comunicativa*". A partir de unas investigaciones sobre el aprendizaje de niños con problemas lingüísticos, Hymes define la noción de *competencia comunicativa* y hace una serie de observaciones sobre la insuficiencia de la división de Chomsky, basada en el hablante - oyente ideal, llegando a la conclusión de que la competencia lingüística es una parte de la competencia comunicativa. Esta visión más amplia, objeto de nuestro estudio, quedó así definida por Hymes como "los conocimientos y aptitudes necesarios a un individuo para que pueda utilizar los sistemas semióticos que están a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada, incluyendo y trascendiendo lo lingüístico, con una clara dimensión social". La *competencia comunicativa*, además de factores

la competencia lingüística (B1) y la competencia pragmática (B2) en la que se incluyen todas las subcompetencias del modelo de Pulido, anteriormente explicado. De este modo, los gráficos resultantes del procesamiento de los datos extraídos, a partir de la aplicación del cuestionario, tienen lecturas varias:

- Competencia lingüística/ competencia pragmática= Competencia comunicativa.
- Competencia comunicativa= competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia cognitiva, competencia de aprendizaje, competencia emocional y competencia comportamental .
- También, nos permite la posibilidad de hacer un análisis de cada una de las preguntas que integran las mencionadas subcompetencias.

El abordaje de la competencia comunicativa desde un punto de vista didáctico, supone la aparición de otros muchos modelos que tratan de englobar, con variantes terminológicas, todas las habilidades que integran esta capacidad. Sin embargo, por no ser el propósito de nuestra investigación, no las desarrollaremos. Además, se nos desdibujaría el objetivo de este apartado que viene, simplemente, a explicar al lector cómo puede interpretar y aplicar el cuestionario diseñado para la evaluación del profesorado de secundaria.

Para finalizar, señalaremos los dos criterios seguidos para la enunciación de las preguntas que integran el cuestionario:

- Identificabilidad. Hemos querido que en el cuestionario se reflejen algunos de los pensamientos que, hemos observado, a partir de las entrevistas realizadas y de nuestra propia experiencia, son recurrentes entre este gremio de profesionales. También queremos que el encuestado sienta que las preguntas reflejan, de alguna manera, situaciones que se podrían dar en su realidad cotidiana.
- Claridad. Hemos querido que, en la configuración de los enunciados, domine la claridad, por ello, hemos obviado elaborar las preguntas con un lenguaje rico en tecnicismos propio del ámbito en el que nos estamos moviendo.

Por otro lado, el diseño del Bloque C, que mide la capacidad de liderazgo del profesorado, es, como ya anunciábamos, una consecuencia del análisis de resultados del bloque B y, por extensión, una consecuencia también de nuestro modo de deducción propiciado por el empleo de la metodología multimétodo. Así pues, han sido las informaciones de nuestras fuentes orales junto con la observación de los gráficos de

cognitivos, comprende también factores afectivos y volitivos, por ello resulta un concepto que amplía y completa la competencia de Chomsky, con un desplazamiento de muchas de las cuestiones consideradas por este como pertenecientes a la *actuación*. El nacimiento del concepto, hizo que pronto se buscarán modelos de aprendizaje, aunque, como estamos demostrando, aún no se han hecho efectivos.

resultados (complementariedad de informaciones procedentes del análisis cualitativo y cuantitativo, respectivamente) los responsables de que se nos haya despertado la sospecha de que el liderazgo podría presentarse como uno de los puntos débiles del profesorado en cuanto a estrategias comunicativas. De ahí que hayamos diseñado un bloque independiente que nos clarificará las ideas al respecto. De este modo, el bloque C, está integrado por siete preguntas (C1.1, C1.2, C1.3, C1.4, C1.5, C1.6, C1.7) cuyo objeto será medir hasta qué punto el profesorado ha adquirido esta cualidad que se le dibuja como imprescindible. La interpretación del Bloque C queda al margen, por tanto, del resumen de resultados final sobre la competencia comunicativa.

Finalmente, el cuestionario ha sido aplicado a un total de 30 profesores y los resultados del mismo se han analizado a través del programa *Excel*, mediante un estudio descriptivo de los datos que, en estadística, consiste en elaborar un resumen de los resultados extraídos (medias aritméticas) y la representación gráfica de los mismos. La evaluación de cada una de las preguntas se hace en una escala del 1 al 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo, por lo tanto, la interpretación de los resultados queda sujeta a esta variable.

2. EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. TEORÍA FRENTE A PRÁCTICA. DIAGNOSTICO 1.

Demostrada ya la relación indisoluble que entablan enseñanza y comunicación, y la importancia de tal imbricación para la calidad de los sistemas educativos, realizamos a continuación, como acabamos de detallar, un análisis eminentemente explicativo de la información obtenida a partir de las diversas fuentes empleadas.

Abordamos aquí las cuestiones relativas a los contenidos que sobre habilidades comunicativas orales aparecen en el itinerario formativo del profesorado y cómo estos se concretan en la práctica para concluir con un diagnóstico de datos objetivos, útiles para evaluar desde el punto de vista cualitativo los siguientes aspectos:

- Cuántos y de qué modo están orientados los contenidos curriculares sobre comunicación oral que la normativa vigente tiene regulados y cómo se tratan estos en las distintas etapas de formación del profesorado desde la educación básica.
- Cuál es la oferta formativa que planifican los CEPS y otras instituciones competentes en materia educativa sobre habilidades comunicativas orales enfocadas a la adquisición del discurso en los centros del profesorado.
- Cuál es la demanda de formación sobre comunicabilidad docente por parte de los aspirantes a profesores y del profesorado en sí, en función de las necesidades de estos.

Pretendemos evidenciar también y, de algún modo, denunciar cómo, a pesar de las múltiples (re)definiciones que ha padecido nuestro sistema de educación, el marco legislativo sigue estando lejos de su concreción en la práctica.

2.1. EL ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO.

Cuando hablamos de *itinerario formativo* nos referimos al conjunto de actuaciones a través de las cuales una persona adquiere o completa su cualificación y competencias profesionales, conoce la situación del mercado laboral y las técnicas más adecuadas para acceder a él. Por regla general, la calidad del itinerario formativo de un profesional viene a definir su posterior grado de *empleabilidad* en tanto que posibilidad de encontrar empleo y amoldarse al mercado de trabajo, teniendo en cuenta tanto sus actitudes como sus aptitudes, es decir, tanto sus cualidades personales como su currículo profesional. Esto se traduce en la siguiente ecuación: a mayor grado de cualificación profesional, mayores posibilidades de acceso y éxito en el mercado laboral.

Desde este punto de vista, la *LOU*, en su compromiso de modernizar el sistema universitario y sintonizarlo con el de las universidades europeas, cuya plena consecución de objetivos estaba prevista para 2010⁵⁸, garantiza que:

“La nueva organización de las enseñanzas aumentará la empleabilidad de los titulados al mismo tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”.

Tanto en el caso de la profesión docente como en el de otras muchas profesiones, como ya hemos apuntado, uno de los factores que determinan tanto el acceso al mercado laboral como la postrera capacitación para ejercer la profesión son, justamente, las aptitudes y conocimientos de una persona “ para utilizar los sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Vallejo,1992:12), esto es, el grado de desarrollo de su competencia comunicativa.

Nos preguntamos si este aspecto se contempla en los textos legales como parte del currículo de los distintos niveles de enseñanza y de qué modo se está llevando a la práctica. Por ello, analizamos a continuación las etapas por las que pasa una persona en su trayectoria académica hasta el acceso al sistema público de educación. Segmentamos el análisis entre enseñanza reglada y no reglada para propiciar una visión de conjunto que nos simplificará nuestra exposición. Rastrear los contenidos que

⁵⁸ “En el ámbito temporal, las universidades establecerán su propio calendario de adaptación ateniéndose a lo establecido en el presente real decreto que recoge, a su vez, los compromisos adquiridos por el Gobierno español en la declaración de Bolonia, en virtud de los cuales en el año 2010 todas las enseñanzas deben estar adaptadas a la nueva estructura”, según se recoge en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

integran el itinerario formativo del profesorado con la finalidad de detectar la cantidad y la calidad de formación en comunicación oral que recibe es nuestro propósito.

2.1.1. LA ENSEÑANZA REGLADA⁵⁹.

Nuestro trabajo de campo nos ha llevado a corroborar como, en el periodo de formación que abarca desde la escolarización en el sistema público de enseñanza hasta la obtención del título de posgrado, requisito previo para poder presentarse a la prueba de acceso a la función pública docente, el profesorado hasta el momento no recibe apenas formación específica sobre comunicación oral, de modo que cuando decide presentarse a las oposiciones adolece de habilidades para afrontar la segunda parte de la prueba, basada en la exposición oral. Esto trae consigo el que en la preparación de la prueba oral se opte por un método de enseñanza/aprendizaje enfocado de forma exclusiva a la superación de la misma, obviándose así el hecho de que, en el mejor de los casos, tras la superación de esta, el profesorado ocupará un puesto de trabajo careciendo de técnicas comunicativas orales y en el que, además, tiene la obligación de programar y evaluar este tipo de contenidos para transmitirlos a su alumnado. Veámoslo.

A) ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA⁶⁰.

Es cierto que la normativa vigente en materia educativa que fija y regula la ordenación y enseñanzas mínimas que abarcan desde la educación infantil hasta el bachillerato, sí contempla como parte de los objetivos generales de las distintas etapas educativas la necesidad de capacitar al alumnado para expresarse oralmente en público; de hecho, uno de los objetivos que los jóvenes preuniversitarios⁶¹ deben haber alcanzado tras la evaluación conducente a la obtención del título de bachillerato es “dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma”, según asevera el *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. También, en el caso de nuestra comunidad autónoma aparece

⁵⁹ El artículo 3 del Capítulo II de la *LOE*, determina la organización de las enseñanzas de nuestro sistema educativo en “etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza”. Según esto, las enseñanzas regladas que ofrece el sistema educativo son: Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas y enseñanza universitaria. Al margen de nuestra ley de educación cabe señalar que la enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas, aunque también se considera enseñanza reglada.

⁶⁰ Contemplamos aquí la educación básica (educación infantil y primaria) y la educación secundaria obligatoria y posobligatoria, no hemos analizado los contenidos que sobre comunicación se establecen para el resto de enseñanzas porque los hemos considerado al margen de lo que hemos definido como itinerario formativo del profesor de enseñanza secundaria.

⁶¹ Citamos los documentos legislativos que regulan la etapa del Bachillerato a nivel estatal y autonómico porque, siguiendo el principio de continuidad de las enseñanzas en las distintas etapas educativas, este objetivo integra por lógica otros objetivos de menor alcance que se han ido desarrollando progresivamente en etapas anteriores. En consecuencia, es el objetivo general que se ha de alcanzar, resultado de haber superado los objetivos referidos a comunicación de las etapas anteriores.

regulado el hecho de que la comunicación oral tenga el rango de contenido transversal en las programaciones didácticas de todo el profesorado, tal y como se afirma en el artículo 7.2 del *Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía*⁶². Esto nos lleva a cuestionarnos una doble problemática:

- ¿Han desarrollado realmente nuestros jóvenes preuniversitarios esa competencia al concluir sus estudios en el Instituto?
- ¿Está el profesorado capacitado para programar y evaluar actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa oral de sus alumnos, lo que presupone una preparación específica por parte de los mismos?

Desde este punto de vista, los resultados obtenidos mediante el análisis de nuestras fuentes orales apuntan hacia una incoherencia entre lo planteado por el marco legislativo y la realidad. Así, las entrevistas que hemos realizado a representante del alumnado de secundaria y de bachillerato vienen a confirmarnos que: si bien es cierto que hay una tendencia a acrecentar las intervenciones orales en el aula, la práctica de la oralidad en clase no pasa de efectuarse mediante la exposición de trabajos monográficos al resto del alumnado o preguntas a cerca del algún contenido impartido por el profesor con anterioridad. Además, los jóvenes nos cuentan cómo estas actividades están, normalmente, al margen de la evaluación, son esporádicas, carecen de seguimiento y, hasta ahora, nadie les ha proporcionado unas pautas para llevarlas a cabo con corrección y adecuación al contexto específico en el que se realizan. Añaden que, en el caso de que exista evaluación al respecto, esta se aplica, normalmente, solo sobre los contenidos conceptuales expuestos pero, por norma, nunca, sobre la forma de comunicarlos.

Uno de los jóvenes entrevistados, que acaba de superar la prueba de acceso a Grados y piensa continuar su formación en la universidad, ante la pregunta: ¿Cómo reaccionarías si tu primer día en la facultad tu profesor te pide que intervengas oralmente ante todos tus compañeros para contarles los motivos por los que estás allí?, tiene una clara respuesta. Confirma que lo haría pero con muchas dificultades (me pondría muy nervioso, rojo, y tardaría en reaccionar hasta saber qué decir).

Con respeto al profesorado con el que hemos hablado del tema aquí planteado, nos ha resultado sorprendente que, algunos de ellos, aún teniendo ya algunos años de experiencia, desconozcan que, desde un punto de vista normativo, entre los contenidos transversales a programar por todo el profesorado se encuentra la comunicación. Matizan que, en el caso de tener que hacerlo, no sabrían cómo afrontarlo porque reconocen no haber recibido formación específica sobre comunicación oral aplicada al contexto docente nunca. Reconocen tener en cuenta en su evaluación aspectos de la

⁶² Artículo 7.2 sobre Orientaciones metodológicas del *Decreto 416/ 2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía*: “Las programaciones didácticas de las distintas materias del Bachillerato incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad para expresarse oralmente en público”.

competencia lingüística como la ortografía, el uso del léxico específico de la disciplina que imparten o la forma de estructurar un texto, pero no los aspectos imbricados en el concepto de competencia comunicativa. Es decir, la enseñanza/aprendizaje sobre comunicación se articula solo en torno al desarrollo de la competencia lingüística pero no sobre la adquisición de la competencia pragmática que, como sabemos, se halla más próxima al marco de la oralidad. Aún así, cabe destacar, paradójicamente, que todos consideran de suma importancia que las habilidades comunicativas se desarrollen desde las primeras etapas de escolarización.

De estos testimonios, se deduce que el objetivo que plantea la normativa que regula las enseñanzas de bachillerato, señalado con anterioridad, en la mayor parte de los casos, carece de concreción en la práctica. Los alumnos superan sus estudios no universitarios sin saber hablar en público y los profesores, con excepciones, no se sienten capacitados para enseñar este tipo de habilidad por no haber recibido formación al respecto.

Chocamos, de nuevo, con la idea de que la oralidad, por su carácter efímero, no necesita de método; el método es la práctica. Pero, pensamos, que, para aprender, este método debiera estar pautado. Esto nos lleva a sospechar también a cerca de la ausencia de bibliografía específica sobre esta cuestión que ayude al profesor a enfocar el aprendizaje de una competencia que, como veremos, es posible que él mismo no haya desarrollado.

La conclusión se dibuja evidente: no nos enseñan a hablar en público en las etapas de nuestra formación en las que tenemos más agilidad en los procesos de aprendizaje. La oralidad continua marginada en el ámbito de las enseñanzas no universitarias bajo la convicción de que comunicar se limita al mero conocimiento de las normas gramaticales.

B) ENSEÑANZA UNIVERSITARIA⁶³.

También en el ámbito universitario se produce una contradicción similar. El ya mencionado proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, ha emprendido ágiles cambios comunes a las universidades europeas con el fin de modernizarlas. Este proceso, “basado en la flexibilidad y en la diversidad como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en continua transformación”, como dispone el *Real Decreto 1393/ 2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, adquiere sentido a partir de la nueva estructuración de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios. Sin embargo, esta autonomía que la legislación concede a las universidades no está exenta del cumplimiento de unas “condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio

⁶³ Las enseñanzas universitarias están orientadas hacia la obtención de los títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado, tal y como se establece en la normativa vigente en materia de educación universitaria.

para garantizar que los títulos acreditan la adquisición de las competencias y conocimientos adecuados (...)", siguiendo lo dispuesto en el Preámbulo de la LOU⁶⁴.

La necesidad de que los planes de estudios contemplen la adquisición de unas competencias mínimas⁶⁵ que capaciten al universitario, una vez obtenidas sus titulaciones, para ejercer su profesión, sitúa a un conjunto de capacidades como requisitos mínimos evaluables previos a la graduación. Las competencias de las que hablamos se erigen como habilidades transversales que deben ser programadas, evaluables y evaluadas por todo el profesorado universitario con independencia de la especialidad que imparta.

Desde este punto de vista, y al igual que sucede con lo dispuesto en la normativa que regula la educación básica, primaria y secundaria, también, en el espacio universitario se contempla la importancia de que "los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado" (artículo 3.2 del Anexo I del *Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*) lo cual viene a traducirse en la capacidad para hablar en público con adecuación⁶⁶ en diversas situaciones comunicativas, e implica un "alto" nivel de desarrollo de la competencia comunicativa oral.

➤ ENSEÑANZAS DE GRADO⁶⁷.

Nos encontramos, pese a lo ilustrado en el marco legislativo, con una situación similar a la que se nos planteaba con anterioridad. Es cierto que la mayor parte de los programas de las asignaturas que integran los Grados contemplan como competencia

⁶⁴ El artículo 35.1 de la citada Ley, lo expresa del siguiente modo: "El Gobierno establecerá las directrices y las condiciones para la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional, que serán expedidos en nombre del Rey por el Rector de la Universidad".

⁶⁵ Los artículos 3.2, 3.3 y 3.4 del Anexo I del *Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, que versa sobre la verificación de los títulos, fijan las competencias específicas y generales que los estudiantes de Grado, Máster y Posgrado respectivamente deben adquirir durante sus estudios, exigibles para la concesión del título. Tratamos aquí solamente las exigibles para el Grado y el Máster puesto que son las etapas que nos interesa analizar al estar estas dentro del itinerario formativo del profesorado.

⁶⁶ La "adecuación" es la cualidad que está presente en un acto de comunicación cuando el emisor es capaz de articular su discurso adaptando su intervención al tipo de receptor/es al que vaya destinado. Conocer y aplicar esta propiedad del texto implica un alto grado de desarrollo de la competencia comunicativa por parte del emisor, puesto que implica enfrentarse a situaciones comunicativas de distinto grado de complejidad.

⁶⁷ El artículo 9.1 del *Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, al respecto de las enseñanzas de grado, señala que "Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada para la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional".

básica⁶⁸ a desarrollar, la competencia comunicativa oral (tal y como fija la Ley) pero, antagónicamente, los testimonios con alumnos que están cursando Grados en diversas universidades andaluzas apuntan, de nuevo, hacia un vacío de contenidos metodológicos y de programas de evaluación sobre oralidad.

La situación que nos ha descrito un joven universitario⁶⁹ con el que hemos hablado al respecto se nos muestra como un calco de la anterior; prácticas discursivas limitadas al ámbito de la exposición con ausencia de pautas metodológicas para guiar el aprendizaje y de seguimiento para garantizar la adquisición de la competencia, en el mejor de los casos.

Por contraste con lo que sucede en el sistema educativo español, nos resulta interesante subrayar el testimonio⁷⁰ que nos ha aportado una chica que ha desarrollado sus estudios de Derecho en la Universidad de Granada y que, paralelamente, se ha formado y ha tenido experiencias varias en universidades extranjeras. Esta joven nos cuenta que, cuando llegó a la Universidad de Bolonia a cursar, con una Beca Erasmus, quinto de Derecho, se quedó atónita al comprobar que todos los exámenes del curso eran orales,

⁶⁸ Artículo 3.2. del Anexo I del *Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, garantiza como mínimo “la adquisición de las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español para la Educación Superior, MECES:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar en un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos de la vanguardia en su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- **Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.**
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

⁶⁹ Nos resulta muy llamativo que los alumnos entrevistados rechacen las clases en las que se usan como medio metodológico los recursos TIC, afirman que este tipo de recursos, salvo que se trate de algún vídeo o material creativo, provocan un efecto de desmotivación con respecto a la asignatura. Dicen que cuando el profesor estructura la clase en torno a la proyección de Power-Point, la clase no les resulta atractiva porque es un material que pueden pedir a sus compañeros y afirman que les resulta mucho más atractiva la tradicional clase magistral en la que el profesor se erige en orador y despliega una serie de habilidades comunicativas para captar su atención.

⁷⁰ Audición de la entrevista realizada a un estudiante español que ha cursado estudios en el extranjero para contrastar cómo se enfoca la enseñanza de esta competencia en otros sistemas educativos:



Alumnado con experiencias en otros países.wav

y, enfatiza que su sorpresa fue mayor al corroborar cómo los alumnos italianos estaban adaptados por completo a este tipo de evaluación a la que, ya en ese nivel de su trayectoria académica, se enfrentaban con suficiencia (la oralidad no era un obstáculo para ellos). También, nos ha relatado su experiencia como alumna de un *Máster Business* en Shangai, de la que destaca el desnivel que en competencia comunicativa mostraban los alumnos españoles frente a los alumnos de otros países. Sostiene que la mayor parte de sus compañeros extranjeros estaban acostumbrados a moverse en el espacio público con soltura y agilidad, a usar todo tipo de recursos para acompañar sus discursos orales, captar la atención del auditorio, gesticular normativamente en contextos formales, controlar los nervios previos a la intervención, tomar postura en un ámbito gobernado por la formalidad, entre otros aspectos. Es decir, les habían enseñado técnicas y pautas para ser competentes desde el punto de vista comunicativo en contextos de distinto grado de formalidad asociados, especialmente, al ámbito de la exposición, pero también de la argumentación.

Esto viene a tildar la idea de que no es que no se nos enseñe a hablar en público, es que, además, esto merma sobremanera las posibilidades de acceso al mercado laboral de los futuros profesionales (pensemos en las graves consecuencias que entraña para un graduado el no saber, por ejemplo, cómo y con qué recursos enfrentarse a una entrevista de trabajo o, más próximo al caso que aquí nos ocupa, a una oposición) y, además, abre una brecha de desnivel para nuestros profesionales de cara al acceso al mercado puesto que nuestros competidores, formados en otros países, sí han adquirido una habilidad que, como sabemos, les abrirá muchas puertas.

La conclusión es que, una vez más, el estudiante pasa a otra fase sin haber cursado contenidos específicos sobre comunicación y el objetivo de carácter normativo de que los alumnos universitarios, una vez finalizado su paso por la universidad, puedan “transmitir⁷¹ informaciones, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”(RD. 1939/2007) queda, al parecer, inmovilizado en los textos legislativos

➤ ENSEÑANZAS DE MÁSTER⁷². EL “MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA”.

⁷¹ Transmitir=Comunicar.

⁷² El artículo 10. 1 del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, al respecto de las enseñanzas de Máster, señala que “Las enseñanzas de Máster tiene como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializada o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas de investigación”.

Tras años de controvertidas reformas⁷³ en busca de un planteamiento que integre la teoría y la práctica docente dentro de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, el *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*, propone un título denominado *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria*. Es el mismo texto legislativo, en su justificación de motivos, el que apunta que la formación del profesorado de educación secundaria viene arrastrando deficiencias con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) que, como sabemos, estaba estructurado al margen de las enseñanzas regladas. Desde este punto de vista, se proponen reformas entre las que se plantea adecuar lo dispuesto en la *Ley Orgánica de Educación* sobre el perfil del profesorado⁷⁴, las recomendaciones de la Comisión Europea, así como las experiencias nacionales e internacionales más relevantes respecto a la formación inicial del profesorado. Se abre una puerta, por tanto, hacia la profesionalización y la formación específica del profesorado en la que, al parecer, se van a estandarizar las competencias que, se considera, son imprescindibles para ejercer y tener éxito en las aulas.

⁷³ Presentamos a continuación una breve ilustración de los sucesivos cambios que ha experimentado la titulación para adquirir la especialización didáctica. Para nosotros, estas transformaciones son una muestra que viene a ilustrar la complejidad que implica la labor docente desde su propia definición. Esta complejidad deriva en la continua necesidad de incrementar y perfeccionar la especialización por lo determinante que esta profesión es para la sociedad. Así, el *Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)*, regulado por el *Real Decreto 1692/1995*, y enmarcado en la *LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo)*, vinculaba, por primera vez, las enseñanzas medias con el ámbito universitario y la práctica como componente esencial de la formación inicial del profesorado. De este se pasó al, no exento de polémicas por parte del colectivo implicado, *Proyecto de Reforma del Real Decreto 1692/1995*, que se concretó en el conocido como *Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)*, que incorporaba novedosos planteamientos teóricos como la necesidad del capacitar al profesorado para atender a la diversidad de etnias y culturas de las aulas o la necesidad de la formación en estrategias metodológicas que contemplaran la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, además de una implementación del número de créditos y, en consecuencia, del tiempo de ejecución. Tras este y al amparo de la *LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación)*, el *Real Decreto 118/2004* vuelve a regular el título de especialización didáctica que fue rechazado por la mayor parte de los sectores implicados por “no responder a las necesidades formativas del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria” (Consejo de Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería en su reunión ordinaria de 24 de febrero de 2004). El CAP ha sido, en consecuencia, el título de especialización didáctica sustituido por el actual *Máster en Profesorado de Secundaria*.

⁷⁴ En la introducción hemos señalado ya cuáles son las funciones que la LOE asigna al profesorado, acordes con las exigencias del siglo XXI.

Sin embargo, nos llama significativamente la atención que, en los módulos⁷⁵ que integran la estructura de contenidos del citado Máster, la comunicación cause baja de nuevo, a pesar de que entre las competencias mínimas⁷⁶ fijadas por la normativa vigente también se prevea: “Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades” y de que, además, uno de los requisitos para la superación del módulo práctico y, en consecuencia, para la obtención del título oficial de posgrado sea: “acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente”.

La pregunta en este caso es: ¿Cómo un estudiante puede “acreditar” tal grado de desarrollo de la competencia comunicativa oral aplicada, además, a la práctica docente

⁷⁵ Para cumplir los objetivos propuestos, las enseñanzas se han organizado en cinco módulos que recogen la formación necesaria para los profesionales de la docencia en esta etapa educativa: a) módulo de formación disciplinar; b) módulo de formación pedagógica, psicológica y sociológica; c) módulo de formación investigadora y para la innovación; d) módulo de la formación en la práctica. También hace recomendaciones a las universidades para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título:

- Que las universidades cuenten con profesorado universitario con experiencia docente e investigadora en las materias o actividades formativas correspondientes, e integren como profesorado asociado a profesores de Educación Secundaria de reconocido prestigio y experiencia.
- Se recomienda que en los planes docentes se preste una especial atención a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se fomente la familiarización de los futuros profesores con su uso habitual
- Se recomienda potenciar el trabajo cooperativo en las aulas y en el *practicum*, y evitar que las enseñanzas se basen, esencialmente, en docencia no presencial.
- Se recomienda que en la organización de las enseñanzas se fomente desde el inicio el equilibrio entre la formación en las aulas universitarias y la práctica en el centro de Educación Secundaria.
- Para la obtención del título se considera conveniente la elaboración de una **presentación oral** de una memoria que verifique la adquisición por el estudiante de las competencias generales establecidas para este Máster.

⁷⁶ Artículo 3.3. del Anexo I del *Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, garantiza como mínimo “la adquisición de las siguientes competencias básicas, en el caso del Máster, y aquellas otras que figuren en el Marco Español para la Educación Superior, MECES:

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de emitir juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las complejidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- **Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones-y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades**
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan seguir estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

sin que exista una programación de contenidos que contemple orientaciones metodológicas, actividades y criterios de evaluación, además de sesiones prácticas al respecto?

Rastreando los planes de estudio de los *Másteres Oficiales de Formación en Profesorado de Enseñanza Secundaria*, diseñados por las Universidades Andaluzas, hemos detectado que difícilmente el estudiante pueda adquirir dichas habilidades y, menos aún, enfocadas a la práctica docente y con el grado de madurez que la normativa describe puesto que casi no hay oferta de asignaturas sobre comunicación oral y las que hay no están orientadas al contexto específico de la interacción con el alumnado. Por poner un ejemplo, en el caso de la universidad de Almería, dentro de los complementos de formación, de carácter optativo, hay una sola asignatura en cuyo título se cita un derivado de la palabra *oralidad*; “La enseñanza de la lengua oral y escrita”⁷⁷. No obstante, a nuestro parecer, su programa de contenidos⁷⁸, al encontrarse en correlación con la lengua escrita, está más enfocado al tratamiento de la competencia lingüística⁷⁹ y, como apuntábamos, no específicamente orientada al contexto de la docencia.

Por otro lado, las asignaturas del módulo genérico, en el que nosotros ubicaríamos la comunicación oral, al tratarse de asignaturas que cursan todos los estudiantes, con independencia de su especialidad pedagógica, del *Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachiller y Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*⁸⁰, ofertado por la Universidad de Granada, tampoco tiene previstos contenidos sobre comunicabilidad docente⁸¹.

En consecuencia, y tomando como argumento lo señalado con anterioridad, si el Máster ofertado es una titulación de posgrado que aporta la formación pedagógica y didáctica que “capacita para ejercer la docencia en el ámbito nacional, en las distintas especialidades que se ofertan” (RD. 56/2005) no podemos aceptar que capacite para ejercer sin antes capacitar para comunicar.

En este sentido, se da la contradicción de que ya se está implementando este tipo de formación en algunos grados universitarios enfocados a desarrollar profesionales que van a ocupar cargos en los que el dominio de los códigos verbal y no verbales será de suma importancia. Así, por ejemplo, el Grado en Medicina⁸² que oferta la Universidad

⁷⁷ No pretendemos desmerecer el planteamiento de la asignatura, simplemente denunciar la carencia de contenidos sobre oralidad aplicados al aula.

⁷⁸ <http://cms.ual.es/UAL/estudios/masteres/MASTER7035>

⁷⁹ Entendemos que la competencia lingüística es un subcomptencia dentro de la competencia comunicativa puesto que el conocimiento y la correcta aplicación del sistema de la lengua es básica para poder comunicarse con adecuación.

⁸⁰ <http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/index>

⁸¹ Estas asignaturas son coincidentes en la mayor parte de los planes de estudios de las diversas universidades andaluzas: procesos y contextos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad, sociedad, familia y escuela, aprendizaje y enseñanza de las materias, complementos de formación disciplinar, innovación docente e investigación educativa, prácticas docentes, trabajo fin de máster.

⁸² <http://www.ugr.es/~facmed/tablon/docencia/guiadocentegrado1011.pdf>.

de Granada ya contempla en su plan de estudios para segundo curso una asignatura de carácter obligatorio cuyo título, “Comunicación Médica”, sí está específicamente orientado hacia la adquisición de habilidades comunicativas adecuadas al desempeño de la profesión.

Alejándonos por un instante del momento presente, de forma similar, los cursos de especialización didáctica que han formado a la mayor parte del profesorado que está ahora en activo, no contemplaban tampoco este tipo de formación y así nos lo traducen, de hecho, los profesores entrevistados⁸³, quienes afirman que nunca, en su recorrido académico por las diversas fases que constituyen las enseñanzas regladas, han sido formados para ser comunicadores competentes y, menos aún, para serlo como docentes. Reconocen que este tipo de formación sería necesaria porque, el aspirante a profesor, ya, desde su culminación de los estudios universitarios, tiene que presentarse a una prueba en la que, como veremos, en mayor o menor medida, será evaluado como orador y, después, a lo largo de su vida labora, la oratoria será su arma de trabajo. La que le garantizará poder enseñar con calidad sus programas de contenidos, además de garantizarle su propio equilibrio personal.

En consecuencia, deducimos que todo el grueso de profesores que se formaron al amparo de estos cursos de aptitud pedagógica, tampoco han sido formados para comunicar, lo que nos va encaminando hacia la hipótesis de que hay un sector destacado de docentes que, salvo que su experiencia⁸⁴ los haya curtido o que tengan inquietudes personales por esta disciplina, carecen de habilidades comunicativas.

La conclusión vuelve, por tanto, a ser recurrente; en la formación para profesionalizar a un docente, miremos al pasado o al presente, la oralidad con todas sus posibles variables contextuales destaca pero por su ausencia.

Enfocados al futuro, si realmente, como afirman los encargados de diseñar el plan de estudios del Máster en Formación en Profesorado de Enseñanza Secundaria de las distintas universidades andaluzas, se considera necesario incidir en la en la “formación de un docente caracterizado como mediador entre el desarrollo socio-personal y el aprendizaje, capaz de propiciar la formación personal, científica y cultural de sus alumnos como ciudadanos competentes para desenvolverse y ejercer sus derechos y

⁸³ Audiciones de entrevistas a profesores cuyo principal objetivo es detectar cuál ha sido su grado de formación en competencia comunicativa oral a lo largo de su itinerario formativo (estas escuchas son igualmente válidas para interpretar los epígrafes posteriores puesto que en ellas se nos habla también del acceso a la función pública y de las actividades de formación y perfeccionamiento):



Profesor.wav



Profesor 2.wav

⁸⁴ Todos los profesores entrevistados destacan la experiencia como la causa natural del desarrollo de sus habilidades comunicativas, no podemos obviar que hay magníficos profesores, ejemplos de oradores, pero que han aprendido con los años y, como ya señalábamos en la introducción, este tiempo de aprendizaje ha restado calidad a la dedicación y enseñanza dirigida al alumnado. .

cumplir con sus deberes en una sociedad democrática”, es urgente implementar el currículo de contenidos comunicativos y plantear asignaturas dirigidas a cubrir estos huecos formativos que, como corroboramos a través de las entrevistas, tienen muchas y malas consecuencias en la calidad de nuestro sistema de educación.

2.1.2. LA ENSEÑANZA NO REGLADA.

➤ LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DIRIGIDAS AL PROFESORADO⁸⁵.

Antes de finalizar este recorrido por las distintas etapas que integran el itinerario formativo del profesorado, no queremos obviar el tipo de formación que, a nuestro entender, podría presentarse como la solución a las carencias detectadas en los ya obsoletos, sin incluir entre estos el novel *Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria*, sistemas de formación inicial de nuestros profesores.

Como ya hemos adelantado en la introducción, la formación continua se presenta, ya no como una opción del profesorado, sino como una obligación regulada por la legislación vigente⁸⁶. Esta obligación viene a garantizar a los ciudadanos el reciclaje del colectivo con respecto a las continuas demandas de la sociedad. De hecho, en este momento concreto, que ya habíamos tildado como momento de transición hacia propuestas de mejora de la calidad de nuestro sistema educativo, desde las instituciones públicas⁸⁷ se está apostando por este tipo de formación como medio de subsanar los frágiles resultados académicos. Por este motivo, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía (LEA)*⁸⁸ garantiza que “la Consejería de Educación favorecerá la formación en centros, la autoformación, el intercambio del profesorado en sus puestos de trabajo y el trabajo en equipo”.

⁸⁵ Este tipo de actividades tienen por objeto, según decreta la *LOE* “el perfeccionamiento de la práctica educativa”.

⁸⁶ Artículo 102.1 de la *LOE*: “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas de los propios centros”.

⁸⁷ Una de las noticias más recientes sobre educación publicada por *La Voz de Almería* (29 de agosto de 2011) hace alusión a una de las mencionadas propuestas de mejora enfocada, justamente, a la formación continua del profesorado, según dicha fuente “los directores fijarán la formación obligatoria para sus profesores, cada centro hará su plan de reciclaje de los docentes según las necesidades”, esto es, los directores de los centros propondrán planes de formación adecuados ya no a las necesidades del sistema educativo en general, sino a las de cada centro en particular como parte de la creciente autonomía que se pretende proporcionar a los centros educativos. Según esta fuente, el Consejero de Educación, Álvarez de la Chica, afirmó en una entrevista a Europa Press que “si un centro se da cuenta de que un número elevado de sus profesores no está experimentado, por ejemplo, en nuevas tecnologías, pues que pueda plantear un plan de formación que incida más en eso; o que si se detecta que tiene unos niveles por debajo de la media en la enseñanza de la lecto-escritura, pues que tenga que insistir más en este tipo de formación”.

⁸⁸ La competencia para planificar y financiar las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado de enseñanza secundaria ha pasado a depender las instituciones competentes en materia de educación de las distintas comunidades autónomas.

Sin embargo, y a pesar de que el mismo texto normativo afirme que “las modalidades de formación serán variadas y adecuadas a las necesidades del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado”, la oralidad, aún siendo los mismo profesores los que nos han reconocido que este tipo de formación sería necesaria para el conjunto del sector (lo que podemos traducir en términos de actividad demandada), vuelve a ser la gran ausente de entre las ofertas formativas enfocadas a mejorar la capacitación de nuestros docentes.

Es cierto que, en los últimos años, se han incrementado notablemente los cursos de formación relativos a aspectos que de, algún modo, se hayan implicados en el concepto de “comunicación”, lo que ya nos resulta un dato muy positivo⁸⁹. Así, hay una oferta formativa aceptable en la mayor parte de las provincias andaluzas de cursos que apuntan hacia el desarrollo de la inteligencia emocional (competencia emocional) e, incluso, más recientemente, se empiezan a plantear cursos enfocados hacia el concepto de “liderazgo” pero acotados a la función directiva, nunca apuntando hacia lo que podríamos denominar como “liderazgo didáctico”.

Aún así, de entre la oferta formativa planificada para el curso 2010/2011 de los centros del profesorado (CEPS) de las capitales de las provincias andaluzas, solo hemos encontrado un curso⁹⁰ cuyo título apunta directamente hacia contenidos imbricados en el concepto de competencia comunicativa.

De este modo, de los 323 cursos que integran la oferta formativa del curso académico 2010/2011 de los CEPS de las capitales de las siete provincias andaluzas, solo 38 aluden a algún aspecto relacionado con la comunicación, casi todos orientados hacia habilidades sociales, resolución de conflictos o inteligencia emocional (competencias estratégica y afectiva). Contextualizando aún más el asunto, de los 463 cursos ofertados por el CEP en toda la provincia de Jaén durante el curso académico 2010/211, tan solo 18 (3, 9%) apuntan hacia algún aspecto relacionado con la competencia comunicativa, de estos, solo 2 aluden directamente esta noción y tampoco nos sirven puesto que la orientación del título anuncia que el curso está enfocado al desarrollo de estas habilidades en el alumnado. Por el contrario, paradójicamente, de los 463 cursos señalados, un total de 243 (52,5%) representan los cursos enfocados a la formación en tecnologías de la información y de la comunicación.

La explicación a este desequilibrio temático y, en consecuencia, formativo, nos la ha apuntado uno de los responsables de coordinar y planificar⁹¹ este tipo de actividades en

⁸⁹ La provincia andaluza en la que mayor oferta sobre comunicación docente hay es en Cádiz, supones que por la complejidad de sus IES este tipo de formación allí ya se dibuja como incuestionable para sus docentes.

⁹⁰ “Habilidades Comunicativas en el aula”, ofertado por el CEP de Cádiz.

⁹¹ Adición de una entrevista realizada a un responsable de planificación y coordinación de actividades de formación y perfeccionamiento dirigidas al profesorado. El objetivo de la entrevista es conocer cuál es la oferta formativa de cursos sobre oralidad destinados al profesorado y cuáles son los criterios para la selección de los contenidos que integran los programas de actividades de formación continua:

uno de los Sindicatos de Enseñanzas de la provincia de Almería, quien nos cuenta que los criterios de selección de su oferta formativa vienen dados por las demanda del profesorado, de los aspirantes a serlo y por la propias necesidades que impone la sociedad. Asevera que, en el momento presente, los cursos más solicitados, dato que no nos impacta, giran en torno a dos ejes temáticos: a) recursos TIC en el aula; b) y adquisición de una segunda lengua. Lo que no dejar de resultarnos contradictorio ya que, al contrastar las informaciones de los distintos agentes entrevistados, en este caso profesores y representantes de centros que ofertan formación para docentes, hemos corroborado cómo los profesores se muestran reacios y escépticos no solo sobre la formación para la adquisición de recursos TIC, sino, además, sobre la eficacia del empleo de estos recursos en clase. El profesorado, por tanto, no es quien demanda este tipo de formación, es la legislación⁹², quien, ignorando cuáles son las verdaderas y esenciales necesidades formativas del profesorado y de los centros, la impone en su empeño por avanzar al acelerado ritmo de la sociedad del conocimiento.

Ya en los apartados que la *LEA* dedica a desarrollar lo normativizado en cuanto a la formación permanente se expresa con claridad cómo no se contempla esta necesidad que, como, paso a paso, vamos demostrando, es real y urgente: “periódicamente el profesorado realizará actividades de actualización científica, psicopedagógica, tecnológica y didáctica en los centros docentes, en los centros del profesorado y en aquellas instituciones específicas que se determinen.”

La conclusión al respecto, una vez más, se dibuja sola y reiterativa: tampoco en la enseñanza no reglada el profesor puede encontrar un medio para solventar los problemas derivados de su vacío académico en cuanto a capacidades para comunicar en clase.

2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS. DIAGNOSTICO 1.

No creemos conveniente reiterarnos en lo que ya ha quedado evidenciado, solo matizaremos cómo nuestro trabajo de campo, basado, como ya quedó explicado, en la complementariedad y contraste de datos, surgidos a partir del análisis documental y de las entrevistas a fuentes orales diversas, ha contribuido a reafirmar nuestra hipótesis inicial. Así, ahora estamos en disposición de enunciar, con mayor propiedad, que la calidad del sistema educativo español se ve mermada, entre otras posibles causas, por la escasez de habilidades comunicativas de parte del profesorado, consecuencia del vacío formativo que se ha producido y se sigue produciendo en las diversas fases que



Centros que ofertan formación para el profesorado.wav

⁹² Recordemos el artículo 100.3 de la *LOE*: “Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras en todo el profesorado independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.”

dan forma a su trayectoria académica hasta su inserción en el sistema público de enseñanza para ejercer la docencia. Es muy probable que la causa de esta cuestión que aquí debatimos se halle en las siguientes incoherencias detectadas:

- A pesar de que la legislación, como también contrastamos en cada uno de los apartados desarrollados, sí fija la comunicación oral entre los objetivos curriculares a alcanzar en cada una de las etapas que integran la enseñanza no reglada de nuestro sistema educativo, esta no recibe el puesto que merece en tanto que habilidad transversal, esencial e imprescindible para el ejercicio de la docencia.
- Hay, tal y como hemos demostrado, un abismo considerable entre la teoría legislativa y la práctica educativa. Esta incoherencia puede hallar explicación en que, mientras que los arquitectos de la normativa que concreta las pautas a seguir para enseñar, miran hacia objetivos de alto alcance, centrados, básicamente, en los retos propuestos por el espacio europeo⁹³, el profesorado piensa cómo adecuar todas esas exigencias a su práctica diaria en las aulas, lo que distrae su atención en lo superfluo y merma lo esencial: ser competente para transmitir conocimientos y valores y hacerlo desde el liderazgo, el ejemplo y el control de sus grupos de alumnos.
- Los profesores no han recibido formación para formar a sus aprendices y cumplir así con los objetivos pautados por la ley como competencias mínimas exigibles, entre las que se encuentra la competencia para hablar en público. De lo que se desata un círculo vicioso porque ni evaluadores ni evaluados, en la mayor parte de los casos, son competentes desde este punto de vista⁹⁴.
- Pese a que uno de los planteamientos a alcanzar por nuestro sistema educativo sea adecuarlos al nivel de nuestros homólogos europeos, mientras que estos sí conceden, dentro de la enseñanza reglada, un papel destacado a la enseñanza/aprendizaje de la oralidad con propuestas metodológicas y programas de evaluación específicos, como apuntan nuestras fuentes orales, en España aún sigue siendo un reto por plantear.
- El profesorado manifiesta demandas formativas que no hallan correspondencia con la oferta formativa planteada por la Administración en su conjunto.
- La comunicación oral, en el mejor de los casos, tiene el rango de contenido transversal evaluable, pero no ha llegado a adquirir la posición de disciplina independiente e imprescindible dentro de la formación inicial y específica del profesorado (CAP, Máster, Sistema de Acceso a la función pública docente).

Podríamos seguir encadenado causa, todas ellas conducentes hacia el mismo efecto. Sin embargo, preferimos sintetizar la cuestión en lo que se nos dibuja como la causa matriz de todas estas incoherencias. Así, el análisis cualitativo de datos efectuado nos lleva a concluir cómo, irónicamente, el problema sobre el que aquí divagamos, es, en

⁹³ Estos retos son planteables en países en los que las tasas de fracaso escolar son menores.

⁹⁴ Pensemos en que, por ejemplo, los miembros de tribunales encargados de seleccionar a futuros profesores han sido formados al amparo de lo que ya hemos señalado sobre el itinerario formativo del profesorado.

esencia, un problema de (in)comunicación entre todos los agentes implicados en la enseñanza. Siendo nosotros, con motivo de la puesta en marcha de esta investigación, el cable de unión entre las percepciones de todos ellos a cerca de una misma problemática, hemos detectado cómo todos los criterios se encuentran unificados. Así, todos convergen en la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas para el ejercicio de la docencia, todos muestran su acuerdo con respecto a la necesidad de fomentar este tipo de formación en pro de la calidad de nuestro sistema de educación, todos coinciden en que no han sido formados para comunicar y todos tiene una conciencia plena de que el profesor es, tal y como aquí ha quedado definido, ante todo un orador. Pensamos, al respecto, que ante tal descoordinación entre los agentes que se hayan implicados en el espacio de la formación para la profesionalización docente, la solución pasa por la coordinación y el diálogo sobre la exposición de problemática “reales” para unificar criterios de actuación y, al amparo de estos, caminar al mismo son en pro de la calidad de nuestro sistema educativo

3. PROTOTIPO DE EVALUACIÓN DEL GRADO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. DIAGNOSTICO 2.

El análisis cualitativo llevado a cabo hasta ahora nos conduce a perfilar la hipótesis que habíamos planteado al principio sobre el vacío existente en la formación específica del profesorado de contenidos sobre comunicación docente así como las incoherencias surgidas en torno a lo legislado y lo “practicado” y el poco relieve que, tradicionalmente, la enseñanza/aprendizaje de la oralidad ha tenido en los currículos de contenidos de los distintos niveles educativos. Para testar la validez de dichas conclusiones, pasamos ahora a realizar un análisis de datos cuantitativos, planteado sobre la evaluación del grado de desarrollo de la competencia comunicativa del profesorado de un Instituto de Enseñanza Secundaria de nuestra comunidad. La finalidad de este análisis es comprobar, a través de datos numéricos y mediante un sistema de evaluación⁹⁵ diseñado especialmente para ello, si realmente la escasez de formación específica sobre oralidad se manifiesta en la práctica docente. Como ya advertimos en la introducción, los datos resultantes de esta evaluación no son datos concluyentes porque están aplicados sobre un total de 30 profesores, pero sí nos servirá para obtener un diagnostico más certero a cerca del cuestión sobre la que aquí venimos debatiendo que nos servirá, además, para plantear propuestas de mejora⁹⁶. Para seguir la interpretación de resultados, hecha a partir de los diez gráficos que hemos obtenido y que miden las distintas preguntas⁹⁷ que integran las subcompetencias evaluadas, y, por

⁹⁵ Ver (sub)epígrafe: Explicación del método empleado para la elaboración del *CEC-PS*.

⁹⁶ Queremos señalar que, para nosotros, hacer efectiva esta evaluación es ya una propuesta de mejora llevada, además, a la práctica. Pensamos que si, como sospechamos, hay un sector destacado del profesorado cuyo grado de competencia para comunicar es escaso, el primer paso hacia la intervención es la evaluación inicial (lo que en didáctica se conoce como *evaluación de diagnóstico*), la cual será indicativa de las carencias a solventar. A partir de esta, ya con una orientación definida se podrán comenzar a plantear metodologías aplicables a la práctica para el desarrollo de esta competencia en el profesorado.

⁹⁷ Las preguntas miden el grado de desarrollo sobre una escala del 1 al 5.

extensión, la competencia comunicativa, remitimos explícitamente al lector a la consulta del *CECC-PS*⁹⁸.

3.1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DOCENTE.

Nos parece importante, antes de pasar al análisis aludido, aproximarnos al concepto de comunicación con la finalidad de acotar esta compleja noción al ámbito específico del discurso docente. Si nuestra meta es tratar de conocer cómo esta capacidad se ha desarrollado en el espacio de la formación específica del profesorado y, en consecuencia, cuál es su grado de evolución en este momento concreto, entendemos que el primer paso para intervenir y plantear propuestas de mejora es, justamente, desentrañar cuáles son los rasgos comunicativos que resultarán operativos en contextos educativos concretos. Además, este acercamiento al concepto de comunicación nos facilitará la comprensión de las interpretaciones que haremos en apartados postreros.

No existe una definición globalmente aceptada de *comunicación*. Según la afiliación teórica del tratadista, se produce una confluencia conceptual que puede llegar a nublar la esencia misma del concepto.

La perspectiva más interesante, desde el punto de vista de su aplicabilidad al ámbito del discurso docente, entiende la comunicación como la relación entre dos cerebros humanos. Serrano (1980) habla de “el proceso por el cual unos seres, unas personas, emisor y receptor, asignan significados a unos hechos producidos, y entre ellos, muy especialmente, al comportamiento humano”⁹⁹.

El mencionado proceso puede ser ejecutado de forma sistemática o asistemática, dependiendo de si la comunicación es realizada mediante un código o si, por su naturaleza ambigua, se ve necesitada de explicitación verbal¹⁰⁰. En el caso de la comunicación humana, que es la que aquí nos interesa observar, se basa principalmente en medios lingüísticos estructurados por el código verbal. No obstante, también transmiten información los elementos paralingüísticos¹⁰¹ (gestos, ademanes; elementos

⁹⁸ Ver Anexos: *Cuestionario de Evaluación de la Competencia Comunicativa del Profesorado*.

⁹⁹ Desde el punto de vista del emisor (implica la noción de intención), sólo habrá comunicación cuando por parte de éste exista voluntad de transmitir algún contenido a través de una señal seleccionada para transferir un contenido determinado que se ajuste a la intención volitiva del hablante, este enfoque implica que, por ejemplo, los indicios no se entiendan como elementos comunicativos, aunque suelen ser informativos. Por otro lado, y desde el punto de vista del receptor (implica la noción de significancia o valor), lo transmitido puede no ser informativo y, en este caso, hablamos de información: una señal es informativa si, prescindiendo de la voluntad del emisor, hace que el receptor se entere de algo que ignoraba; “informativo” es todo aquello significativo para el receptor.

¹⁰⁰ Este sería el caso de, por ejemplo, la comunicación artística (plasmada en el cine, la pintura o la escultura, entre otras manifestaciones). Si nos preguntamos: “¿qué transmite un cuadro?”, la respuesta nos llevaría a observar cómo los contenidos no son los mismos para todo el mundo. Hay que recurrir al código lingüístico, hacer una transcodificación.

¹⁰¹ A pesar de que algunos estudiosos usen el adjetivo *paralingüísticos* para calificar a todos los elementos que integran los lenguajes no verbales, la taxonomía más común para clasificar dichos

vocales no sistematizados, entre otros) que subrayan el contenido representativo del mensaje codificado o bien introducen un elemento nuevo que cambia el significado del mismo. Estos elementos forman junto con la lengua hablada¹⁰² un sistema total de comunicación, a medio camino entre una comunicación asistemática y un sistema de comunicación organizado en torno a unas reglas de construcción establecidas de antemano, más fácil de interpretar.

Esta concepción, viene a subrayar que, en la interacción entre esos “dos cerebros humanos” de los que habla Serrano (1980), no solo interviene el lenguaje verbal sino que, además, hay un heterogéneo abanico de códigos no verbales que entran a formar parte del fenómeno comunicativo y que hacen del proceso de codificación/descodificación, inherente a la comunicación, un fenómeno controvertido. Como ya señaló Saussure¹⁰³ (), “la lingüística, que se ocupa del lenguaje verbal, no sería más que una parte de esa vasta ciencia de los signos que es la Semiología”.

códigos es la que distingue: *paralenguajes*, *cinética* (*Kinésica* o *quinésica*) y *proxémica*. Desde este punto de vista, podemos señalar cómo, junto a las unidades segmentales, los fonemas, y las suprasegmentales, la entonación, hay elementos vocales (se producen con los mismo órganos de los aparatos de fonación) no lingüísticos de gran valor comunicativo. Estos elementos vocales constituyen lo que entendemos como *paralenguajes* que incluyen las cualidades primarias de la voz (el timbre, el tono, el volumen, el ritmo, el acento... características de cada individuo); el timbre de la voz, por ejemplo, nos puede informar sobre el estado físico o anímico. Por otro lado, a la *cinética* le corresponde, según Poyatos (1980) “el estudio sistemático de los movimientos, posiciones corporales, expresiones faciales, gestos posturas, contactos visuales, conscientes o inconscientes, aprendidos o espontáneos que, aislados o combinados con las estructuras lingüísticas y con el contexto situacional, poseen gran valor expresivo en la comunicación interpersonal”. Se incluyen aquí también, los saludos, aplausos, palmaditas en la espalda, golpes, entre otros. Así, por ejemplo, los afectos expresivos que transmite la cara manifiestan el estado emocional (felicidad, sorpresa). Por último, la *proxémica* tiene que ver con el instinto animal de marcar el territorio. Los hombres, como los animales, establecen un territorio como suyo y no aceptan invasiones; por ello, con frecuencia, delimitamos nuestro espacio colocando, por ejemplo, objetos a nuestro alrededor o nuestros propios brazos. De aquí que la proxémica estudie la distancia espacial mantenida con los conversantes.

¹⁰²Sebastián Serrano (1980) ve el lenguaje verbal como un subespacio dentro del amplio, diverso y plural espacio comunicativo. Aunque, el espacio de la comunicación verbal es muy importante, afirma, no es el único, sino que está compartido con otros. Poyatos (1980), por su parte, habla de un continuo verbal-paralingüístico-kinésico donde resulta difícil señalar las fronteras.

¹⁰³Con Saussure y la lingüística estructural posterior la atención estaba centrada en el estudio de la lengua en tanto que sistema funcional. El habla, como realidad cambiante y heterogénea, y por tanto, más compleja de sistematizar, quedaba marginada pese a que el mismo Saussure reconociera que no es concebible la lengua sin el habla y que se llega a aquella a partir de un proceso de abstracción desde la realidad concreta del habla. A partir de los cincuenta, se dará un nuevo enfoque a los estudios lingüísticos, orientado ahora hacia una lingüística discursiva centrada en la lengua como actividad comunicativa. Coseriu (1956) aboga por una lingüística de la *parole* que supera la estrechez de la perspectiva saussureana, entendiendo que el lenguaje se da empíricamente como actividad lingüística (hablar). El nuevo paradigma lleva un radical cambio de perspectiva: no hay que explicar el hablar desde el punto de vista de la lengua porque la lengua se constituye sobre la base del habla y se manifiesta concretamente solo en el habla. Desde esta perspectiva, el uso del lenguaje de modo adecuado a cada situación comunicativa, es decir, el uso competente del lenguaje será el nuevo centro de interés, sin marginar por eso el conocimiento de lo sistemático de la lengua. La consecuencia de todo ello, viene a ser, un nuevo enfoque didáctico.

Desde este punto de vista, la comunicación se convierte en un complejo proceso de interacción que se intensifica en situaciones comunicativas específicas. Así, en el contexto del discurso docente, además del correcto empleo de las normas que regulan y actualizan el sistema de la lengua, intervienen variables sociales, emocionales, étnicas o culturales, entre otras, que procuran que el profesor se tenga que hallar provisto de una serie de estrategias aptas para obtener de sus intervenciones lo que Austin (1982) denominaría el efecto “perlocutivo” de la enunciación¹⁰⁴. Por ello, saber emplear la función fática del lenguaje para propiciar una escucha activa por parte del alumnado, usar los elementos paralingüísticos como mensajes portadores de significados atenuantes, disponer de un abundante caudal léxico que permita la (re)construcción del conocimiento científico simplificado al espacio de la didáctica, adquirir recursos persuasivos para captar el interés del alumnado o conocer técnicas que fomenten la autorregulación o el equilibrio personal, entre otras muchas variables, serán algunas de las herramientas comunicativas que harán del profesor un comunicador competente en su contexto profesional. Como señala Cros (2003:15,18), el contexto docente, a pesar de que tradicionalmente ha quedado acotado al espacio de la exposición, es un contexto eminentemente argumentativo, por este motivo no es suficiente, aunque sí importante, que el profesor domine las técnicas expositivas sino que, además, le será altamente eficaz alcanzar los recursos persuasivos característicos de la retórica.

Desde este punto de vista y simplificando la cuestión, en el contexto del discurso docente el profesor/orador competente debe haber adquirido todos aquellos códigos verbales y no verbales que le permitan comunicar y comunicarse¹⁰⁵, la competencia comunicativa docente quedaría, desde este punto de vista, actualizada en un conjunto de variables que vienen a ser correlativas con las subcompetencias que Pulido (2004:37)¹⁰⁶ perfila en su modelo de competencia comunicativa diseñado para la aplicación de este concepto al espacio de la didáctica¹⁰⁷.

3.2. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA AL PROFESORADO DE UN CENTRO DE SECUNDARIA.

Pasamos a comentar los datos cuantitativos resultantes de la puesta en práctica de nuestro *CECC-PS*, hechos efectivos a partir de la aplicación del mismo a un claustro de 30 profesores de un IES de la provincia de Almería. Comentaremos en este epígrafe solo los gráficos¹⁰⁸ que miden las (sub)competencias evaluadas que

¹⁰⁴ Desde este punto de vista, Anscrombre y Ducrot (1983), consideran que cualquier enunciación tiene una intención potencialmente argumentativa, puesto que los enunciados siempre se orientan de una manera determinada, esto es, en el propio acto de la enunciaación implica que “el locutor siempre quiere conseguir que el destinatario se convenza de la verdad o de la validez de sus proposiciones” (Cros, 2003:15).

¹⁰⁵ Pensemos en los matices significativos que entraña la dicotomía *comunicar/comunicarse*, donde *comunicar* viene a traducirse por la mera transmisión de información frente a *comunicarse* que implica un proceso de transmisión pero retroalimentada.

¹⁰⁶ Ver (sub)epígrafe 1.4: *Metodología*.

¹⁰⁷ La correlación conceptual justifica la elección de este método para la elaboración del *CECC-PS*.

¹⁰⁸ Gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8.

integran, como ya quedó expuesto, la competencia comunicativa. Adelantamos que, de forma paralela al comentario de los resultados, solaparemos algunas anotaciones¹⁰⁹ que, de alguna manera, vienen a presentar una aproximación a algunos de los rasgos que definen la eficiencia comunicativa en la interacción con el alumnado en el marco de la enseñanza secundaria.

1.1. (Sub)Competencia Lingüística.

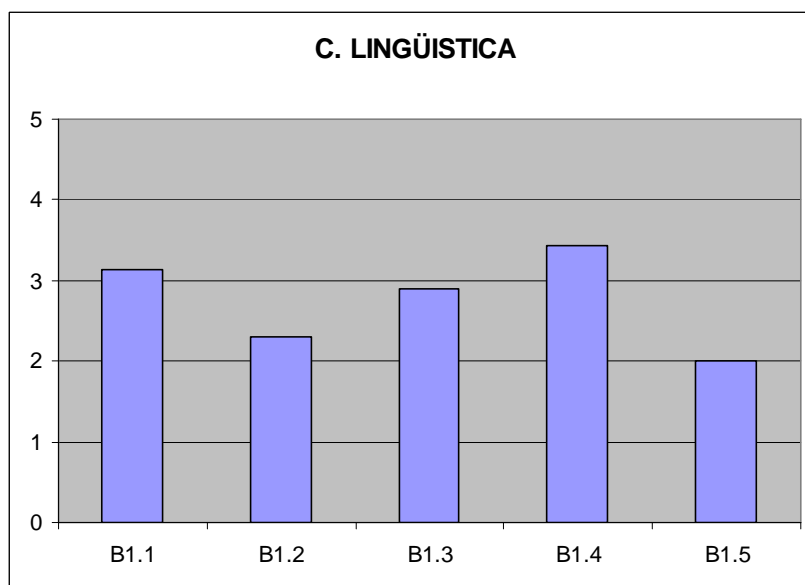


Gráfico 1

La competencia lingüística¹¹⁰ se corresponde con el conocimientos de las normas de funcionamiento del sistema de nuestra lengua en todos sus niveles: fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico. Normalmente su adquisición se asocia al ámbito académico y a la enseñanza/aprendizaje de la gramática de una lengua. Se considera que una persona es competente desde el punto de vista lingüístico cuando ha adquirido y es capaz de emplear el código elaborado de su lengua, el cual le va a permitir el manejo de todas las normas que rigen el uso lingüístico para actualizarlo en todo tipo de contextos¹¹¹. A las personas que ya han recibido una formación universitaria se les

¹⁰⁹Todas las palabras que apunten hacia estrategias comunicativas que pueden resultar operativas en contextos docentes quedarán marcadas en cursiva.

¹¹⁰Los componentes de la competencia lingüística y por ende de la gramática son:

Componente fonológico: reglas de pronunciación de las representaciones lingüísticas.

Componente sintáctico: reglas combinatorias de morfemas y palabras en unidades significativas como oraciones.

Componente semántico: reglas mediante las que se asigna significado a cada enunciado verbal.

Componente léxico: estructura fonológica, características sintácticas y semánticas de las palabras.

Componente morfológico: reglas que rigen la formación de palabras a partir de unidades

¹¹¹El desarrollo óptimo de la competencia lingüística aumenta las posibilidades de interacción en contextos de distinto grado de formalidad puesto que el número de registros que disponibles del hablante será mayor. La involución de esta competencia deriva en la aparición de un código restringido en el hablante que le impedirá ser competente, por ejemplo, en una entrevista de trabajo o en un examen oral.

presupone el dominio de esta competencia, por este motivo resultan contradictorios los resultados obtenidos por el profesorado evaluado, ya que estos alcanzan de media en competencia lingüística solo una puntuación de 2,75 sobre 5, esto es, no se supera el grado de desarrollo óptimo que se esperaba. Según podemos ver en el gráfico 1, los docentes manifiestan deficiencias considerables en los ámbitos morfológico (B1.2), ortográfico y semántico (B1.5).

Es cierto que la aparición del concepto de competencia comunicativa mermó tímidamente la importancia que, en la enseñanza de la lengua, se le había concedido al conocimiento de la gramática en todas sus dimensiones, no obstante, en contextos formales y, más aún, imbricados en el espacio académico sería más que conveniente revisar las competencias gramaticales, consabidas a cualquier experto cuya misión sea la transmisión del conocimiento.

1.2. (Sub)Competencia Sociolingüística (Sociocultural).

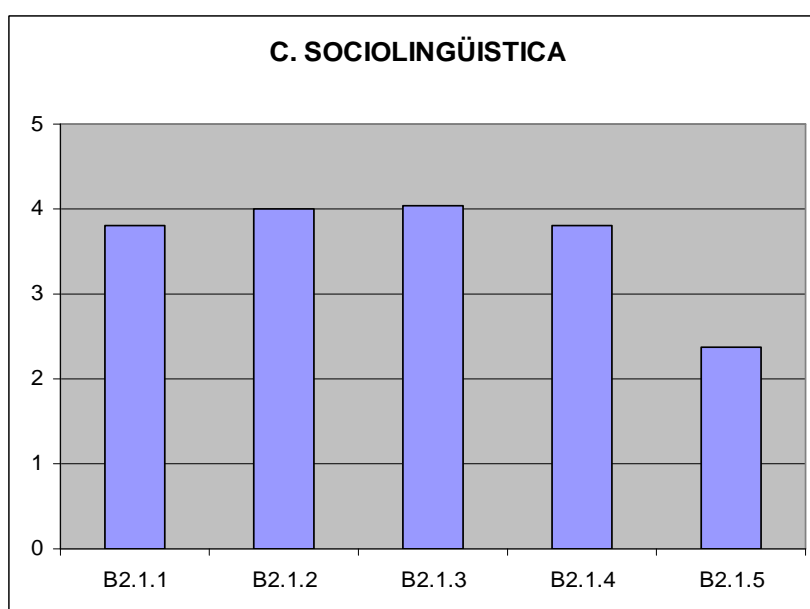


Gráfico 2

La media resultante de la evaluación de la competencia sociolingüística/sociocultural es de 3,60 sobre 5, lo que manifiesta que la mayor parte del profesorado conoce y sabe emplear las variedades diafásicas, diastráticas, diatópicas y diacrónicas responsables de la heterogeneidad propia de los sistemas lingüísticos. No obstante, la media del conjunto se ha visto mermada por la pregunta que viene a evaluar la variable sociocultural (B2.1.5), según la cual, en general, los docentes reconocen no adecuar los materiales didácticos empleados a las posibles variantes culturales o étnicas que se

detecten en clase¹¹². Por generalización, podemos deducir que este grupo de profesores desconoce que, para que la comunicación sea efectiva en situaciones comunicativas tildadas por la multiculturalidad, el discurso debe adecuarse en la medida de lo posible a las reglas de interacción propias de las culturas¹¹³, esto es, a lo que Coseriu (1956) denominó el *contexto histórico-cultural*¹¹⁴.

Al respeto, nos parece oportuno entroncar este dato con las competencias de aprendizaje y emocional, puesto que existe la posibilidad de que este punto débil detectado en el ámbito sociocultural apunte también hacia una cerrazón con respecto a la actitud de aprendizaje cooperativo o, incluso, hacia la no aceptación de otras etnias o culturas en el aula, siendo ambas interpretaciones hipotéticas.

1.3. (Sub)competencia Discursiva.

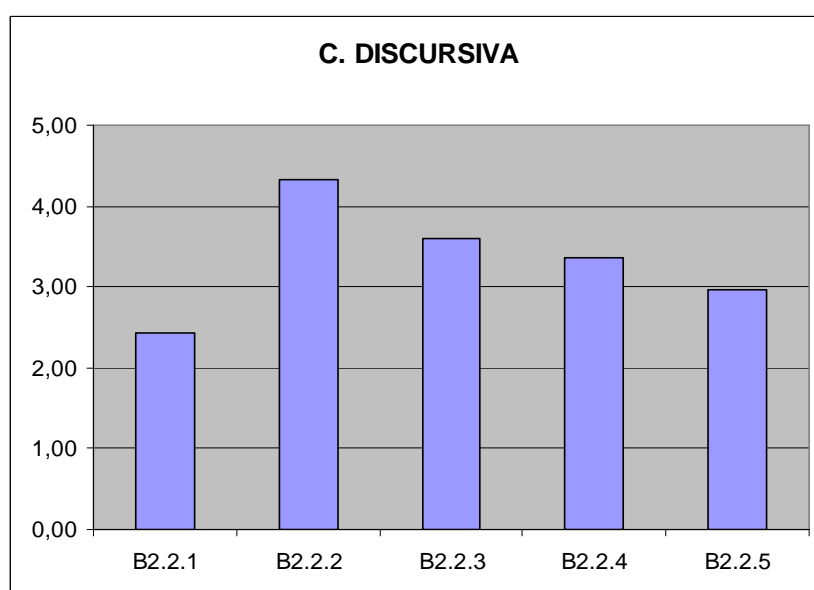


Gráfico 3

¹¹² Este dato es muy significativo y más aún cuando procede del profesorado de un centro en el que hay un elevado porcentaje de alumnado procedente de otros países y culturas.

¹¹³ Esto supondría además, la interpretación de que el profesorado ha abierto sus patrones mentales hacia el enriquecimiento que supone interactuar con otros patrones culturales, pensemos, por poner un ejemplo en que las lenguas, desde una perspectiva sociológica, se perciben como sistemas cuya estructuración viene a ser una representación de la particular lectura que cada sociedad hace del mundo. Al igual sucede con los gestos y demás costumbres.

¹¹⁴ Los contextos históricos y culturales agrupan los datos procedentes de los condicionamientos sociales y culturales que actúan sobre el comportamiento verbal, las circunstancias históricas conocidas por los hablantes y la tradición cultural de una comunidad. La homogeneidad o heterogeneidad de los conocimientos históricos y culturales entre los hablantes harán el texto más o menos adecuado. Por ejemplo, los interlocutores se ajustan a unas normas en las fórmulas de tratamiento (usted), en las de cortesía (por favor), en el uso del tabú y eufemismos, etc. No hay que olvidar que tanto el código verbal como los no verbales se encuentran procesados también por reglas de orden social.

La media de la competencia discursiva también sitúa en el aprobado a los docentes evaluados. Los resultados obtenidos en esta competencia son de un 3,34 sobre 5. La lectura que podemos efectuar al respecto es que los docentes seleccionados, en general, conocen los distintos tipos de discurso¹¹⁵ (B2.2.2) relacionados con el ámbito académico y disponen de recursos para producir e interpretar textos con cohesión y coherencia. Sin embargo, se obtiene una puntuación muy baja en la pregunta en la que se evalúa la *adecuación*¹¹⁶ (B2.2.1), como podemos visualizar en el gráfico 3, al amparo de la cual, la mayor parte de los evaluados, reconoce no tener previsto adecuar su exposición a las características del alumnado, entendiéndolo que son estos los que tiene que adaptarse al nivel impuesto en sus explicaciones. Desconocen, al parecer, que, sin adecuación al contexto¹¹⁷, podrán comunicar pero jamás *comunicarse* que es, como hemos visto, de lo que se trata.

Saber adecuar un discurso al contexto implica tener un dominio de lo que conocemos como *competencia comunicativa pragmática*¹¹⁸, por lo cual, este rasgo se perfila como imprescindible en el contexto específico de la docencia. Desde este punto de vista y teniendo en cuenta la relación asimétrica¹¹⁹ (experto/aprendiz) que se da entre emisor y receptores (profesor/alumnos) en el ámbito académico, que el profesor contemple su contexto de interacción determinará en buena medida el que su intervención sea adecuada, precisa o coherente o que, por el contrario, se dibuje oscura, vulgar o incoherente. Queremos destacar, por tanto, cómo, la omisión de este principio textual adelgaza sobremanera la calidad de una interacción (más aún, en el caso de una explicación en la que el receptor se sentirá perdido desde el comienzo de la misma).

¹¹⁵ Las preguntas enfocadas a la evaluación de las variedades discursivas apuntan especialmente hacia la exposición y la argumentación, como formas discursivas más representativas del contexto docente.

¹¹⁶ La *adecuación* es la propiedad textual que resulta de una serie de elecciones de códigos expresivos, no solamente lingüísticos en el caso de comunicación oral, que el hablante realiza de forma consciente o inconsciente, de manera acertada o equivocada con respecto a los fines que propone su intención comunicativa. Para hacer posibles estas elecciones el hablante tiene que poseer una riqueza de repertorios y registros, una experiencia comunicativa en el dominio del género textual de que se trate y un saber estar a la altura de cada circunstancia.

¹¹⁷ Cuando hablamos de *Contexto* no solamente aludimos al marco espacio-temporal sino que apuntamos también, en el sentido pragmático del término, a todas las variables detectables en una situación comunicativa dada, esto es, el tema a tratar en la intervención, el ámbito en el que se desencadenará la comunicación, la elección del canal (oral o escrito), los conocimientos del mundo que emisor y receptor compartan, la intención comunicativa que el emisor persiga con su discurso

¹¹⁸ Saber actuar en situación es dominar la llamada *competencia comunicativa pragmática*, en la que se engloban todas las subcompetencias aquí tratadas, excepto la lingüística.

1.4. (Sub)competencia Estratégica.

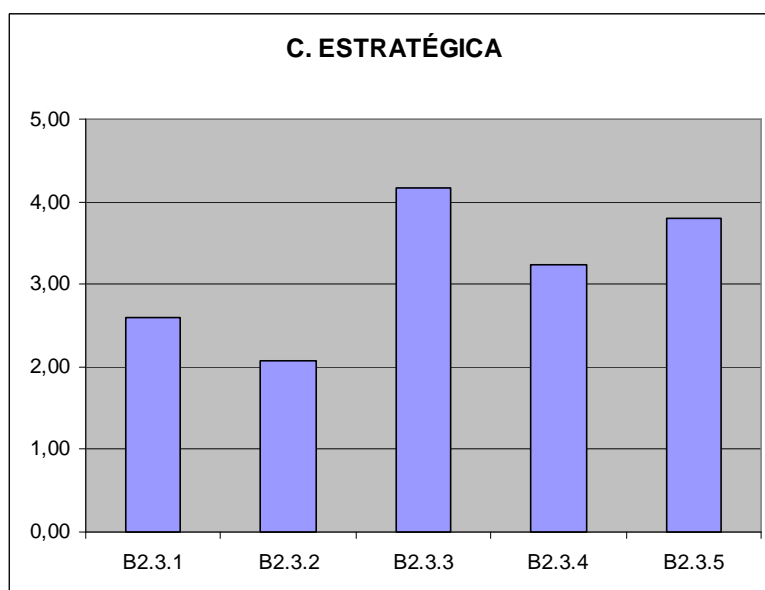


Gráfico 4

Los docentes han desarrollado algunas estrategias¹²⁰ para fomentar la eficacia de sus interacciones con los jóvenes a los que imparten clase. Así, la media alcanzada en esta competencia es de un 3,17 sobre 5. Aún así, la media del conjunto se ha visto mermada porque, parece que la mayor parte de estos docentes desconocen las ventajas que supone saber emplear los elementos paralingüísticos¹²¹ como portadores de

¹²⁰ El desarrollo de estas estrategias discursivas que pueden ser verbales o no verbales puede estar asociado al factor experiencia. Recordemos cómo nuestras fuentes orales nos manifestaban que, tras años de encontrarse inmersos en la práctica ensayo/error, comenzaban a desarrollar esas capacidades que les permitían controlar al grupo y poder, a partir de ahí, transmitir los conceptos oportunos. Desde este punto de vista, sería atractivo contemplar la variable edad (incrustada en el CECC-PS en el bloque que evalúa los datos sociodemográficos) para entablar relaciones entre esta y el grado de desarrollo de la competencia estratégica y, así, poder analizar hasta qué punto este factor condiciona el haber adquirido competencia para comunicar en clase.

¹²¹ Con respecto al empleo adecuado del tono de voz, cabe destacar que esta característica tiende a olvidarse en exceso, como queda demostrado en los resultados de la pregunta cuya finalidad es evaluar la capacidad de uso de este componente paralingüístico, sin embargo el potencial de este paralenguaje es muy elevado si se sabe emplear con competencia en sus diversas variables. Así, una de las técnicas empleadas es jugar con el tono de la voz para comunicar contenidos que no hace falta o no interesa explicitar (contenidos implícitos). El timbre de la voz también nos puede informar, por ejemplo, sobre el estado anímico, la edad, el sexo, el tono de la voz o estilo vocal, depende de múltiples variables. Además, la voz se puede modular (cualificadotes vocales) para manifestar diversos estados anímicos (alegría, tristeza, impaciencia, jovialidad...) o conseguir determinadas intenciones comunicativas: énfasis, atenuación seriedad, broma, ironía. Entre los mencionados cualificadotes está la entonación (firme, monótona), volumen (alto, suave, bajo); velocidad (rápida, lenta); tono (grave o agudo, normal), ritmo (regular, irregular). Estas señales vocales (rápida, lenta) informan también sobre la firmeza, el nerviosismo, el autoritarismo, la timidez del hablante. Desde este punto de vista, Knapp (1980) asocia

significados implícitos (B2.3.1) o la adquisición de herramientas con *función fática* que procuren la escucha activa del alumnado a lo largo de nuestras intervenciones (B2.3.2), como herramienta que viene a subrayar los mecanismos de persuasión y que se presenta apta para mantener la atención de un público, generalmente, reacio a hacerlo.

El desarrollo y adquisición de la competencia estratégica es de suma importancia para canalizar la eficacia comunicativa en el aula puesto que disponer de herramientas, asociadas sobre todo, argumentativos que permitan al profesorado detectar y procurar la escucha activa del alumnado o de aquellas otras que hagan del aula un lugar atractivo y fomenten la motivación del alumnado será determinante para garantizar el éxito de sus intervenciones.

1.5 (Sub)Competencia Cognitiva.

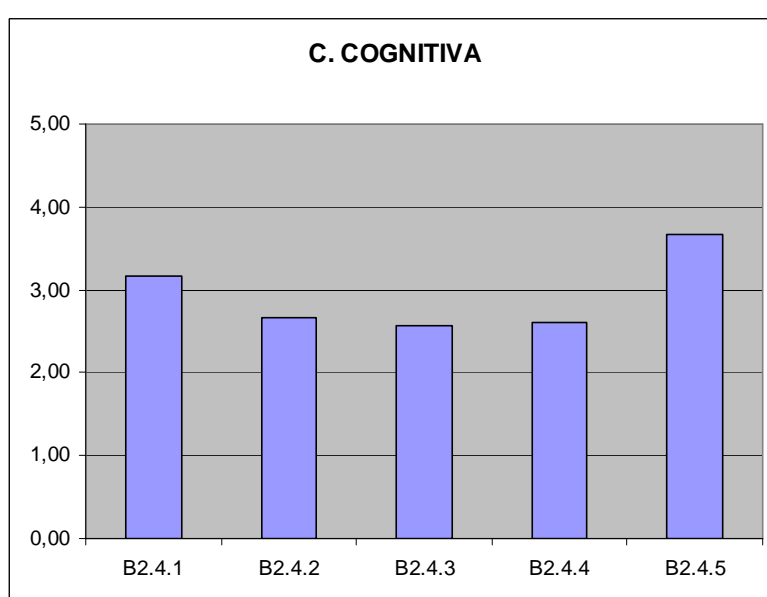


Gráfico 5

La competencia cognitiva, al igual que la estratégica, se encuentra íntimamente ligada al contexto docente. Cuando una persona ha desarrollado esta habilidad se le presupone

las manifestaciones de afecto a expresiones vocales como volumen suave, un tono grave, una velocidad lenta, un ritmo regular. Por el contrario, relacionado a la cólera corresponden características opuestas: volumen elevado, un ritmo acelerado, etc. Asimismo, las pausas y el silencio también tiene gran potencial comunicativo; pueden rellenarse con segregaciones vocálicas, tartamudeos y se relacionan con el nerviosismo, la inseguridad (los ruidos introducidos en las pausas tratan de rellenar el silencio). Por otro lado, el silencio también es un potente recurso comunicativo. Así, los silencios absolutos pueden manifestar control de la situación, tiempo para organizar el discurso, para reflexionar. El silencio (el silencioso) se interpreta como señal de timidez, otras veces, de sabiduría. Resulta casi tópico hablar de la elocuencia de los silencios. Knapp (1980) señala otras funciones al silencio: manifestar nuestra posición de desacuerdo; ocultar algo. Muchas de las estrategias mencionadas tiene función fática para mantener el contacto con los receptores.

capacidad para (re)construir conocimientos a través de la lengua. En el ámbito en el que aquí nos movemos, tener competencia cognitiva o no disponer de ella, implica haber adquirido o no el *metalenguaje*¹²² específico de la profesión. Por ello, al igual que sucedió con los datos resultantes de la evaluación de la competencia lingüística, nos sorprende sobremanera que los docentes evaluados solo hayan alcanzado una media de 2,93 sobre 5, a pesar de que su profesión los defina como trasmisores del conocimiento.

Desde este punto de vista, una de las mayores dificultades detectadas a la hora de proceder a la (re)construcción del conocimiento y adecuación de este al espacio didáctico se localiza en la escasez de vocabulario del que disponen las personas evaluadas para darle forma a los conocimientos/pensamientos¹²³ específicos de su disciplina y convertirlos en explicaciones didácticas (B2.4.1). Esto nos habla de un limitado caudal léxico que, como acabamos de ver, se traduce, de alguna manera, en una escasa capacidad del docente para cumplir con su rol de comunicador especializado. Por otro lado, en general, también se observa una cierta ignorancia en cuanto al manejo de las herramientas que harán que una explicación cumpla con los *principios de claridad y concisión* propios del discurso académico, más aún cuando se trata de “divulgar” el conocimiento (pensemos que estamos sistematizando pautas comunicativas para los niveles medios de la enseñanza) (B2.4.2). Por otra parte, la construcción del conocimiento también se desarrolla a partir de la *búsqueda* y el *tratamiento de la información*, sin embargo, los profesionales evaluados parecen desconocer también las fuentes para elaborar apuntes de clase en proceso de transformación que abarca desde el conocimiento especializado hasta el conocimiento para públicos no expertos, esto es, de carácter, divulgativo (B2.4.3).

¹²² Como sabemos, el lenguaje verbal (en interrelación con otros códigos en el caso de la interacción oral) tiene la capacidad de poder dar cuenta de todos los códigos culturales y científicos, es decir, de convertirse en el metalenguaje de cualquier otro tipo de lenguaje: matemático, tecnológico, musical, pictórico, escultórico, incluso de sí mismo cuando se usa para explicar los fenómenos lingüísticos.

¹²³ Esto nos lleva a entroncar la competencia cognitiva con la función cognoscitiva del lenguaje, según la cual, gracias al carácter simbólico del código verbal, podemos representar y simbolizar lo extralingüístico para hacerlo comunicable. Según esto, el lenguaje es una forma de conocimiento de la realidad extralingüística, dado que siempre que se desarrolla un proceso de codificación mediante la cual se asocia el referente con los elementos que lo simbolizan. Por tanto, todo proceso de cognición lleva asociado un proceso de codificación, de simbolización. Es decir, el conocimiento de la realidad se hace desde una lengua. Esta función cognoscitiva del lenguaje se manifiesta tanto en el lenguaje interior, reflexivo, para sí mismo, como en la expresión y transmisión del pensamiento para otros.

1.6. (Sub)Competencia de Aprendizaje.

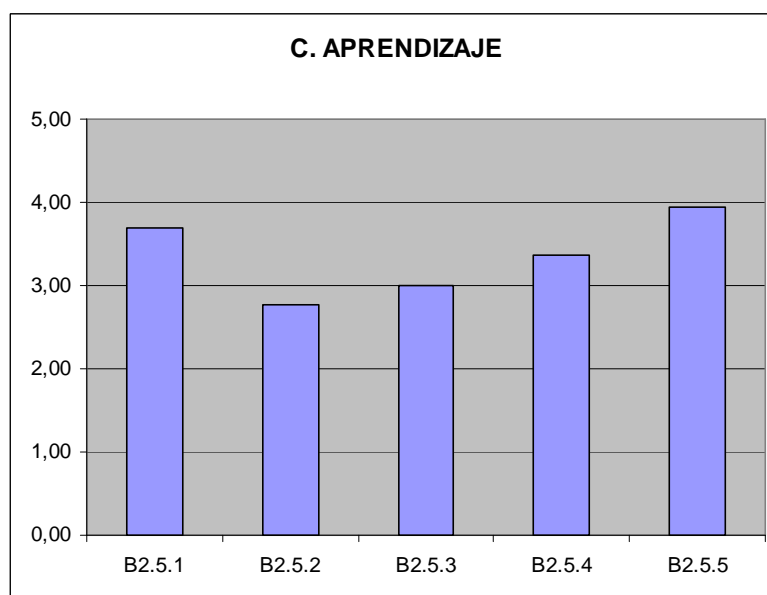


Gráfico 6

La competencia que mide grado de autonomía de la que una persona goza para organizar su propio aprendizaje aparece como uno de los puntos fuertes dentro de la evaluación de la competencia comunicativa del profesorado. Así, la media de las preguntas evaluadas es de un 3,35 sobre 5. Este resultado indica que, en general, el profesorado está provisto de capacidad para supervisar su propio aprendizaje, autoevaluarse (2.5.3) y, además, considera que su proceso de aprendizaje está inconcluso, apostando por la formación permanente (2.5.4). Otro dato positivo a destacar, en relación al tema de nuestra investigación, es que la gran mayoría de los profesores evaluados (3,93 sobre 5) considera que la habilidad para comunicar es un rasgo que se puede aprender con la práctica frente al entendimiento de esta como un rasgo congénito e inalterable de cada ser humano (2.5.5). El único punto débil detectado en esta competencia se localiza en lo que podríamos llamar la capacidad de aprendizaje cooperativo, ya que un gran número de evaluados, a pesar de que sí estima que su formación puede acrecentarse, no contempla al alumno (2.5.2) como parte de ese proceso de aprendizaje. Esta idea de desapego con respecto al aprendizaje que se puede derivar de la interacción con el alumnado puede tener algunas consecuencias negativas de tipo afectivo que, como veremos, repercutirán negativamente en la competencia emocional en tanto que motivación con respecto al puesto de trabajo que el profesor desempeña.

Estos datos nos resultan, en general, interesantes en tanto que definen el primer paso hacia una posible intervención para mejorar las habilidades comunicativas del profesorado de secundaria puesto que aportan dos ingredientes básicos para comenzar

a andar el camino: la predisposición positiva hacia nuevos aprendizajes y la consideración de que sus habilidades para comunicar son mejorables.

1.7.(Sub)Competencia Emocional ¹²⁴.

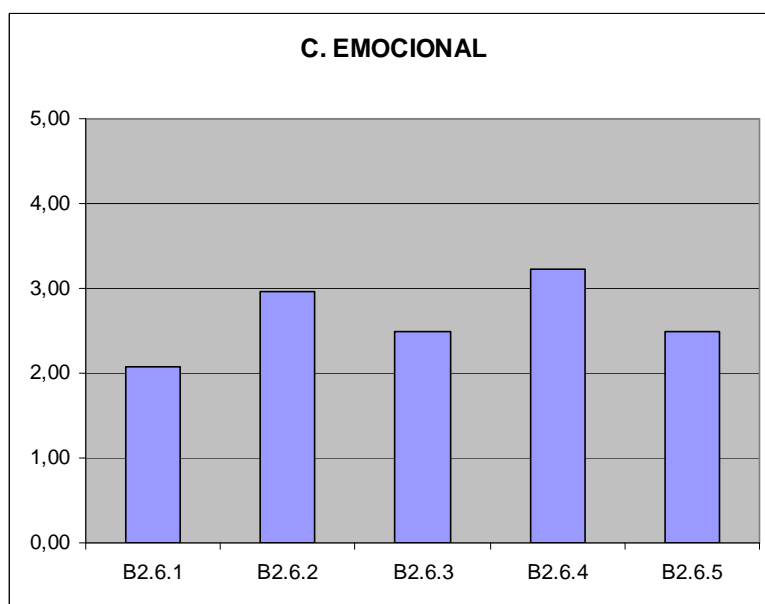


Gráfico 7

La competencia emocional es el punto más débil de la competencia comunicativa del conjunto de profesores a los que se les ha aplicado la evaluación. Así, la media resultante del conjunto de las preguntas que la integran esta competencia es de 2,65 sobre 5. De entre todos los aspectos que conforman el conjunto, la deficiencia más notable la encontramos en la baja *autoestima* del profesorado para confiar en su capacidad de *liderazgo* y control del grupo al que tienen que impartir clase. De este modo, casi todos los docentes creen que si el primer día de clase no pueden controlar a uno de los grupos con los que tendrán que convivir el resto del curso, no podrán hacerlo en lo que resta de curso (2.6.1), tal y como podemos contemplar en el gráfico 7. Cabe destacar, además, que esta cuestión orientada a la evaluación de la confianza que los docentes muestran con respecto a su capacidad de liderazgo, es la pregunta del cuestionario en la que se alcanza un nivel más bajo de competencia (2,7 sobre 5). De un primer acercamiento a la cuestión deducimos que es posible que el aspecto que por antonomasia cause la mayor parte de los conflictos por falta de habilidades comunicativas del profesorado sea, precisamente, la aptitud para elegirse como representante del grupo pero basando su maestría en el respeto (no en el poder ni en la

¹²⁴ La psicolingüística sostiene que comunicarse no es sólo codificar y decodificar señales, ya que también “*se interacciona con los demás y se procede a la construcción de un intramundo a través del lenguaje*” (Vigotsky: 1977). Desde este punto de vista, esta corriente establece tres funciones: a) comunicativa: da lugar a mensajes transaccionales en los que se transmite información; b) interpersonal: regula la conducta de los demás para conseguir una adecuada interacción social; y, c) autorreguladora: regula la propia conducta y origina la propia conciencia del hablante como condición previa.

imposición de perspectivas, como veremos) y de este modo ganarse a su público. Pensemos en que para llevar a cabo dicha hazaña el profesor, entre otros recursos, habrá de hallarse provisto de un conjunto de estrategias persuasivas que serán similares a las que se usan en un *plan de marketing*, de ahí que ya hayamos apuntado que el discurso docente, pese a estar sujeto al espacio de lo académico, es un discurso articulado en esencia y en forma en torno a la argumentación.

Por otro lado, la cuestión relativa al respeto mutuo (profesor/alumno) que debe implicar todo acto comunicativo (B2.6.2) también obtiene una baja puntuación. La lectura del escaso nivel de competencia en este sentido se traduce en un involucionado estado de la *empatía* como forma de comunicación basada en la defensa de los propios derechos pero respetando los de los demás. Como todos sabemos, si hay algún rasgo que defina a lo podríamos llamar un líder natural, es la capacidad para conseguir que los demás lo respeten pero sin imponerse sobre los demás, esto, además tiene un gran poder perlocutivo. Comunicarse con empatía es, en consecuencia, una habilidad que se adquiere con la práctica y que resulta muy operativa en el contexto docente. De nuevo, como vemos, los bajos niveles en educación emocional del profesorado vuelven a apuntar hacia la noción de liderazgo.

Tampoco el nivel de la cuestión enfocada a medir el *equilibrio personal* y el *autocontrol* (B2.6.3) de los docentes intervenidos anuncia un dato positivo como podemos leer en el gráfico 7, puesto que la mayor parte de ellos señalan que, ante un ataque personal (entendemos que dentro de lo que podríamos considerar los límites de “lo normal” que puede acontecerse en una clase de instituto, hoy en día) o una falta de respeto grave de un alumno, optarían por salir de clase en busca de alguna figura de autoridad del centro. Esto nos lleva hacia la sospecha de que hay un porcentaje elevado de docentes cuyo (auto)control y equilibrio personal está sujeto a las decisiones de sus alumnos y no a las suyas propias. De nuevo, nos volvemos a topar con la figura del líder, en la cual la autonomía para gobernar el control de sus emociones será la tónica dominante.

Al igual que el resto de ítems que integran la competencia emocional, la *empatía* (2.6.4.) también se presentan como uno de los aspectos a mejorar, aunque con una inclinación menor que las anteriores. En efecto, la habilidad para comunicarse socialmente favoreciendo la compatibilidad y restando el desacuerdo también se ilustra como una cualidad altamente efectiva como parte integrante del discurso docente.

1.7. (Sub)Competencia Comportamental.

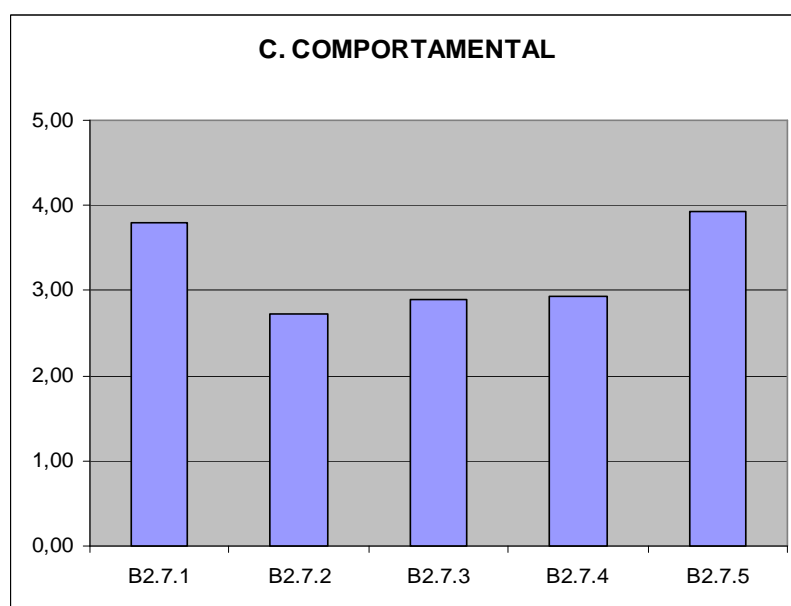


Gráfico 8

La competencia comportamental, aplicada al espacio del discurso docente, concreta el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva. En ella, se integran conceptos, tratados ya, como el de *adecuación* y estrategias comunicativas, comentadas también, como el uso de los elementos paralingüísticos como portadores de significados (implícitos).

Así, la competencia que mide la conducta de nuestros docentes, sobre un total de 5, obtiene una media de 3,26, lo que indica que los profesores han desarrollado con normalidad habilidades conductuales que se corresponden con el empleo de diversos códigos que procurarán, través de su conducta, que la comunicación sea efectiva. No obstante, se detectan algunos puntos débiles como el desconocimiento de que la postura corporal¹²⁵, como *elemento cinético*, connota significados diversos que serán, de forma inconsciente, reconocidos por la mente del receptor (B2.7.2). El docente debiera saber que la postura corporal o el movimiento del cuerpo, aunque menos usadas como vehículo comunicativo, resultan significativas, por ejemplo, del estado de ánimo. De esta manera, el modo de sentarse, la manera de saludar, de caminar, o de

¹²⁵Desde el punto de vista prescriptivo, en el contexto educativo de la enseñanza secundaria, cabe proponer, dentro del desarrollo de la competencia comunicativa oral, la conveniencia del control del cuerpo y de los gestos para adecuarlos a lo que decimos y para que cumplan la función de subrayar y completar sin excesos gesticulantes lo dicho verbalmente. Hay que diferenciar el gesto de la gesticulación anárquica y desordenada que puede ser indicativa de falta de dominio y de escasa educación. Adecuar las distancias según el tipo de comunicación así como el tono y el volumen de voz, el ritmo, etc.

ocupar el espacio de la clase connotarán al alumnado significados legibles en términos de apatía, inseguridad, nerviosismo, control, entre otros¹²⁶. Sí valoran, por ejemplo, la mirada del comunicador a su público (esquiva, franca, sostenida) para mantener el contacto, para informarse sobre el cansancio o la comprensión. La mirada mermada o perdida en el acto de comunicación supone una merma del contacto comunicativo (B2.7.1). Otro de las carencias comportamentales se localiza en el mal uso que este grupo de profesores hacen de la *cortesía verbal* (B2.7.3); los docentes evaluados entienden que no es necesario pedir al alumnado las cosas “por favor”, “dar las gracias” o “pedir disculpas” en el caso de que la situación lo requiera, este hecho puede estar favorecido por la idea de que este tipo de comunicación, al implicar una relación de asimetría comunicativa entre los interlocutores, no requiere del uso de las normas de cortesía verbal por parte del experto pero sí por parte del aprendiz. Esta percepción está ya obsoleta, además de estar demostrado que el empleo de la *cortesía verbal* por parte del profesor con respecto a su alumnado incrementa el respeto hacia la figura del docente. Finalmente, se localiza también un déficit de competencia en cuanto a la comprensión por parte del profesorado de que no es importante adecuar la indumentaria al contexto. Así, una gran mayoría de los encuestados no considera inadecuado ir a clase, por ejemplo, en bermudas y zapatillas de deporte (B2.7.4).

No obstante, todos los rasgos y estrategias comunicativas que se han mostrado como deficitarias en el grupo de profesores evaluados, se podrían sintetizar al amparo de la *adecuación*, es decir, en el saber actuar de forma adecuada a todas las variables de la situación comunicativa, esto es, el haber desarrollado la competencia comunicativa pragmática.

3.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE RESULTADOS. DIAGNOSTICO 2.

Como hemos podido comprobar a través del análisis detallado de cada una de las preguntas del *CECC-PS*, la escasez de formación específica sobre comunicación docente que se da a lo largo del itinerario formativo del profesorado se manifiesta luego en la práctica, lo que viene a corroborar, en parte (no olvidemos que estamos generalizando), nuestra hipótesis inicial de que un porcentaje significativo del profesorado de secundaria no ha desarrollado el grado óptimo de competencia comunicativa para ejercer la docencia, testamos con ello algunas de las sospechas que dieron pie al inicio de este proyecto de investigación.

De este modo, el análisis total de los resultados obtenidos tras la evaluación nos dice que, de un total de 30 profesores evaluados, siendo 5 el valor máximo; 16 superan o se quedan en el 3 y 14 no llegan a superarlo. Estaríamos, por tanto, ante unos datos que nos indican que, en el claustro de profesores de un IES andaluz, la mitad de los docente

¹²⁶Al respecto, nos resulta interesante señalar cómo los alumnos entrevistados afirman que la comunicación profesor/alumno resulta más efectiva cuando este ocupa el espacio de la clase o gesticula (no descontroladamente porque sería inapropiado). Estos comportamientos son traducidos por los alumnos como una muestra de interés por mantener el contacto con los receptores y los asocian a profesores activos e implicados en su trabajo.

no son competentes desde el punto de vista comunicativo y el resto lo son pero con acentuadas carencias en algunos aspectos que, como hemos matizado, son de suma relevancia dentro del contexto docente. El resumen de datos que presentamos a continuación, nos permite visualizar, por (sub)competencias, cuáles son los aspectos más deficitarios de la competencia comunicativa y sobre los que cabría intervenir, en un primer momento, planteando propuestas de mejora.

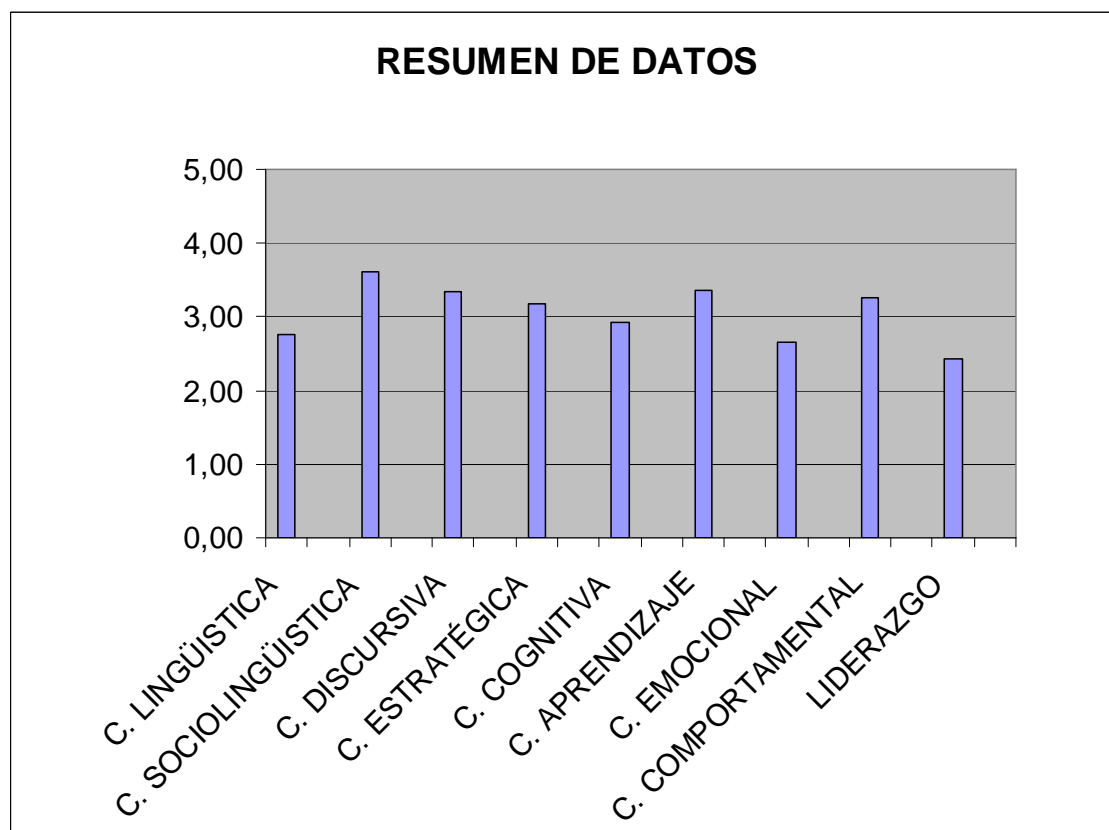


Gráfico 9

De la lectura del gráfico 9, podemos obtener las siguientes conclusiones:

- De todas las (sub)competencias que muestran un menor grado de evolución (lingüística, cognitiva y emocional), la lingüística y la cognitiva integran algunas de las capacidades que le son inherentes ya no al acto de comunicar sino a la acción misma de enseñar. Pese a que habíamos entendido que *comunicar* y *enseñar* entablan una sinonimia en este contexto particular, acudiremos ahora a los matices significativos que las distancian para señalar el alcance que tiene que los profesores se hallen desprovistos de las competencias señaladas. Para comunicar con competencia, como hemos visto, es imprescindible la adquisición de múltiples códigos que se concretan, por extensión, en la capacidad de saber actuar adecuándolos al contexto particular de la interacción.

Así, entendemos que, para enseñar, como mínimo, es exigible tener un dominio del sistema lingüístico que le da forma al conocimiento (competencia lingüística) y capacidad léxica y discursiva para (re)construirlo, simplificarlo y hacerlo accesible al alumnado (competencia cognitiva).

- De lo anterior, deducimos que, a pesar de que el profesorado sea consciente de que las habilidades comunicativas son imprescindibles para el ejercicio de su profesión, es posible que no lo sea, a juzgar por los resultados, de las graves carencias que se detectan en su formación.
- Haciendo uso de la complementariedad de datos propia del método empleado para llevar a cabo nuestra investigación, el cruce de informaciones, emanado de las distintas fuentes y análisis empleados, nos ha llevado a una nueva sospecha. Así, si:

- El índice más bajo detectado, resultante de la medición de las distintas subcompetencias, se halla, justamente, en la (sub)competencia emocional, tal y como podemos leer en el gráfico 9.
- Los adjetivos que integran las descripciones de los tres alumnos entrevistados¹²⁷(constancia, seriedad, respeto, confianza, ejemplo, amor por su trabajo, seguridad, entre otros) para ilustrar a su profesor “modelo” vienen a conformar un campo semántico que se constituye en torno a la noción de liderazgo y que, si nos fijamos, comporta muchos de los rasgos que a lo largo de nuestros comentarios hemos ido marcando¹²⁸ habilidades comunicativas operativas en el contexto docente (persuasión, adecuación, empatía, asertividad, adquisición del metalenguaje específico de la profesión, entre otras)

De ello, deducimos que: si la (sub)competencia emocional alude a las habilidades del docente para reconocer, expresar y canalizar su vida emocional, donde adquiere especial importancia su equilibrio personal, autoestima, empatía, asertividad, así como su capacidad para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos, y, que si los rasgos que un alumno necesita ver en su profesor para sentirse confiado, valorado y querer aprender derivan de esta ámbito afectivo, es posible que la carencia base del conjunto se halle justamente en la capacidad del profesorado para (auto)proclamarse como líder de su grupo. Es por este motivo, por el que hemos decidido testar esta nueva hipótesis, aplicando una evaluación de la capacidad del liderazgo didáctico que ha desarrollado el mismo grupo de profesores (Bloque C: Liderazgo).

¹²⁷ Audiciones de las entrevistas que hemos realizado a alumnos de diversos niveles de enseñanza (ESO, Bachillerato y Grado) con el objetivo de detectar cuáles son, según ellos, las características que definen a un “profesor modelo”:



alumnado ESO.wav



alumnado Bachillerato.wav



alumnado Grado.wav

¹²⁸ Ver subepígrafe 3.1

En efecto, del resumen de datos obtenido a partir de la medición de la capacidad de liderazgo (gráfico 9) de los encuestados, concluimos cómo la media del total de las cuestiones que lo articulan es de 2,43 sobre 5, esto es, el resultado más bajo obtenido sobre todos los demás aspectos de la competencia comunicativa evaluados. Se detecta, además, como el punto más débil en la formación del profesorado es la capacidad de estos para entender que su rol viene a ser el de un modelo de conducta al que el alumnado tenderá a imitar y en el que, en la mayor parte de los casos, se verán reflejados (C.1.5). Pensemos en las connotaciones que para los alumnos con los que hemos conversado al respecto tiene la palabra *profesor*, al que definen como la persona que te guía en el camino, o, incluso llegándolo a comparar con la figura de un padre.

La incapacidad de parte del profesorado para ejercer como modelo de conducta puede estar derivada, en parte, de la errónea percepción, que como observamos en el gráfico aún cobra vigencia, de que el profesor respetado es aquel que se impone usando como medio el poder que le concede su puesto de trabajo (C.1.1). También, en este caso, al contrastar datos con las entrevistas hechas al alumnado, corroboramos como son la puesta en marcha de otras estrategias comunicativas lejanas al autoritarismo las que llevarán al docente a liderar y persuadir a sus receptores y, con ello, obtener el éxito que necesita para llevar a cabo su labor con autoestima y eficacia.

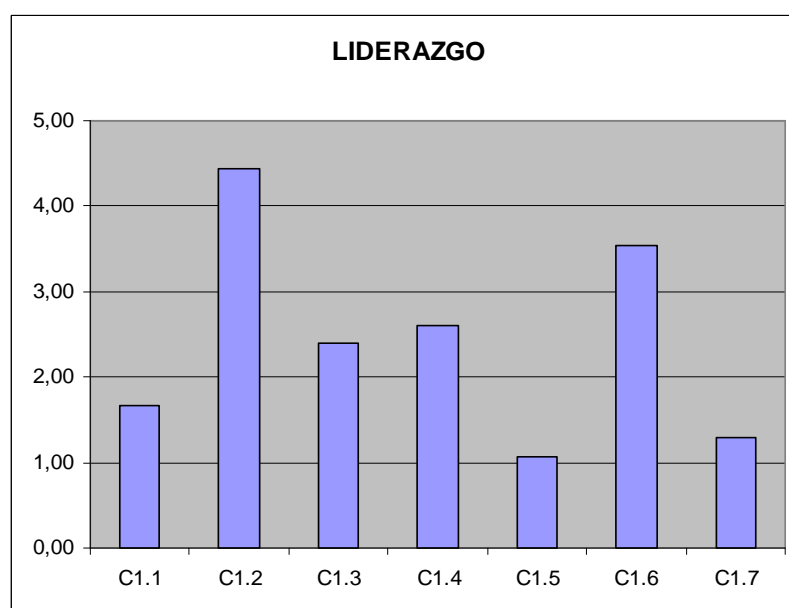


Gráfico 10

Para finalizar con este análisis, basado en el contraste de datos cuantitativos, concluimos que, si bien es cierto que la evaluación aquí aplicada nos proporciona solo orientaciones sobre el nivel de competencia comunicativa de nuestros profesores, ya nos resultan lo suficientemente significativos y preocupante los datos aquí validados, según los cuales de la mitad de un claustro de profesores carece de la herramienta que

le va a hacer competente en su trabajo. Nos parece que, si extrapolamos este porcentaje al resto de centros de nuestra comunidad el diagnostico es, como poco,

4. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

La interacción de las conclusiones resultantes de los dos diagnósticos que hemos efectuado sobre aspectos distintos (papel de la competencia comunicativa en el itinerario formativo del profesorado y modelo de evaluación de la competencia comunicativa aplicado a un grupo representativo del profesorado andaluz) de una misma realidad (grado de desarrollo de la competencia comunicativa del profesorado de secundaria de los centros andaluces públicos), no llevan a concluir que:

- La oferta formativa enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa del profesorado es insuficiente en relación a las exigencias que su puesto de trabajo le impone en la práctica diaria.
- Los escasos contenidos comunicativos que integran tanto las enseñanzas regladas como no regladas están mal enfocados (temáticas, metodología y evaluación) por la ausencia de evaluaciones que midan cuáles son las dificultades reales a las que se enfrenta el profesorado en su día a día.
- Un porcentaje elevado del profesorado andaluz presenta un déficit formativo, consecuencia de lo anterior, que lo lleva a ser, al menos en los primeros años de profesión, incompetente para desempeñar algunas de las funciones que definen a la profesión.
- Las principales incompetencias relacionadas con aspectos comunicativos son aquellas que se presentan como ejes base en torno a los que se articula la profesión docente (aspectos afectivos, cognitivos y emocionales).
- Entre otras posibles causa, uno de los aspectos que desencadena algunos de los ya conocidos conflictos que se producen en las aulas de secundaria es la incapacidad de liderazgo de los docente.

Al respecto y ya como cierre de nuestro proyecto, presentamos a continuación una enumeración de propuestas que, a nuestro entender, podrían aportar soluciones a los problemas aquí planteados y, por extensión, a la calidad de nuestro sistema de educación. Pretendemos que nuestras propuestas de mejora sean viables y realistas, por este motivo, evitamos elaborar un interminable listado de proposiciones no llevables a la práctica y acotamos la lista en tres:

- El contacto con toda la información relacionada con los aspectos que imbrican a la comunicación, la didáctica y la evaluación del profesorado, nos ha llevado a tener una visión de conjunto de la problemática según la cual entendemos que, como ya apuntamos, una de las causas por las que se produce el hueco funcional de la comunicación como parte imprescindible de la profesionalización docente es la descoordinación que hemos detectado existe entre todos los sectores que están implicados en el proceso de la formación y evaluación docente. Pensamos, en consecuencia que el primer paso es aunar las

programaciones de enseñanza: elaboración de temarios, metodologías y sistemas de evaluación específicos enfocados a homogeneizar criterios, para que todos los profesionales que quieran dedicarse a enseñar en la educación secundaria lleguen provistos de competencia comunicativa para transmitir con adecuación los conceptos y valores fijados por la Ley. Esta propuesta nos parece perfectamente viable dentro del marco legislativo actual en el que, como hemos visto, se fomenta la autonomía de las distintas entidades educativas para elaborar sus propios planes de estudios y aprovecha las capacidades de innovación de cada una (LOU¹²⁹).

- Fomentar programas de evaluación inicial y formación Centros de habilidades comunicativas del profesorado. Es decir, contextualizar la evaluación para diagnosticar carencias concretas del profesorado pero adecuadas al ámbito concreto en el que se van a tener que desenvolver. Desde este ángulo, se podría favorecer de manera efectiva el desarrollo de la competencia pragmática del profesorado puesto que se contemplarían todas las variables del contexto con las que el docente tendrá que interactuar y se evitaría programas de formación basados en contenidos que les resultarán a los aprendices ajenos a su contexto de actuación.

Sin más dilación, concluimos nuestro proyecto de investigación aseverando, una vez más, que la calidad de nuestro sistema educativo, en este momento concreto, pasa por formar profesores/oradores cuyo grado de competencia comunicativa sea óptimo.

¹²⁹ La ley permite a las universidades el “aprovechamiento de sus capacidades de innovación, sus fortalezas y oportunidades”.

5. BIBLIOGRAFÍA¹³⁰.

- Austin (1982), *Cómo hacer las cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Alonso, M. (2004), *Madera de Líder*, Barcelona, Empresa Activa.
- Cros, A. (2002), *Convencer en clase*, Barcelona, Ariel.
- Davis, F. (1976), *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza Editorial.
- Goleman, D. (2008), *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.
- Vogotsky (1976), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Le Pléyade.
- Elena Caro, *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*
- Serrano, S. *Signos, lengua y cultura*, ed. Anagrama, Barcelona, 1980
- Knapp, *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós Comunicación, 1980.
- Bisquerra, R. (2005), “La educación emocional en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Barcelona, pp. 95-114
- Ruíz, B. (2008), “El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad”, *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la educación*, Barcelona, pp. 13-27.
- Marcelo, C. (2002), “Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida”, *Educar*, Sevilla, pp. 27-56.
- Sánchez, A. (2007), “Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Almería, pp. 149-181.
- López, C. (2002), “Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales”, *Signos. Estudios de Lengua y Literatura*”, Barcelona, pp. 195-215.

¹³⁰ Todas las fuentes legislativas empleadas han quedado citadas a lo largo de la exposición, nos limitamos aquí a referenciar los manuales y artículos consultados para la elaboración del trabajo.

ANEXOS¹³¹

¹³¹ En la versión digital, ver anexos en carpeta adjunta.

