

Gallego-Ortega, J.L. y Rodríguez-Fuentes, A. (2018) Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física / Perceptions of Teachers About Communicative Competences of The Future Physical Education Teachers. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 18 (71) pp. 479-492
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artpercepciones926.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artpercepciones926.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.005>

ORIGINAL

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA

PERCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT COMMUNICATIVE COMPETENCES OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Gallego-Ortega, J.L.¹ y Rodríguez-Fuentes, A.²

¹ Profesor Titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).
jlgalleg@ugr.es.

² Profesor Titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).
arfuentes@ugr.es.

Código UNESCO / UNESCO code: 5801 Teoría y métodos educativos / Theory and educational methods; 5899 Otras Especialidades Pedagógicas: Educación Física / Other Pedagogic specialities: Physical Education

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology.

Recibido 3 de junio de 2016 **Received** June 3, 2016

Aceptado 29 de agosto de 2017 **Accepted** August 29, 2017

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción del profesorado universitario sobre la competencia comunicativa de los Maestros de Educación Física en formación. Para ello se empleó un cuestionario de 16 ítem, debidamente validado, que fue cumplimentado por 76 profesores de Universidad. Los datos obtenidos fueron sometidos a tratamiento estadístico mediante el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19.0. Los resultados revelan la trascendencia que los profesores universitarios otorgan a la formación de los docentes en competencias comunicativas, así como las carencias que perciben en los futuros maestros de Educación Física para el desempeño de la docencia en los centros escolares.

PALABRAS-CLAVE: Competencia comunicativa, Estudiantes universitarios, Educación física, Formación inicial del profesorado, Enseñanza superior.

ABSTRACT

The objective of this research was to know the perception of university teachers about the communicative competence of future teachers of Physical Education. A duly validated questionnaire of 16 items was employed, which was completed by 76 university teachers. The data obtained were subjected to statistical treatment via the software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 19.0. The results show the importance that university teachers give to the training in communicative competences of teachers, as well as the lacks which they notice in future teachers to achieve a proper teaching in the school.

KEYWORDS: Communicative competence, College students, Physical education, Pre-Service teacher education, Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales, dinámicas y cambiantes, demandan una nueva formación del profesorado con la que capacitar a los docentes en la conquista de nuevas competencias y en el ejercicio de nuevas funciones ajustadas a las actuales necesidades sociales (Conde y Martín, 2016). A este efecto, la educación superior está inmersa en un proceso de cambio que afecta tanto a los planteamientos metodológicos como de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Castejón, Santos y Palacios, 2015). Se postula una reforma para mejorar la calidad de la enseñanza a través de una mejor formación de los profesionales, mediante el desarrollo de competencias (Ávila y Paredes, 2015; García, Guzmán y Murillo, 2014). Se aprecia, en este sentido, una clara tendencia a aproximar el mundo educativo y el profesional, en busca de nuevas sinergias de mejora (UNESCO, 2005).

Desde esta perspectiva, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se reclama un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el conocimiento hacia el aprendizaje de competencias. Este enfoque, que pretende ser una alternativa que contribuya a idear procesos formativos de mayor calidad, se advierte en la descripción que se hace en el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) sobre las competencias transversales genéricas y específicas que han de adquirir los futuros Graduados en Magisterio, así como en las competencias básicas propias de un Graduado, de acuerdo con lo establecido en el Marco de las Cualificaciones Profesionales en Europa (Comisión Europea, 2008), en el Marco Español de Cualificaciones para la Enseñanza Superior (Gobierno de España, 2009) y en las competencias clave para el aprendizaje permanente recomendadas por el Parlamento y el Consejo Europeo (Consejo Europeo, 2006). En todos ellos se enfatiza la importancia de las competencias comunicativas, idiomáticas y las tecnologías de la información y la comunicación.

Tanto en el contexto nacional como en el internacional (Danielson, 2011; Gauthier, 2006; ITE, 2000; Gouvernement de Québec, 2001; Martinet, Raymond y Gauthier, 2004), se demanda un nuevo perfil docente para el profesorado del siglo XXI, en términos de nuevas competencias. A diferencia de la formación academicista, la formación por competencias “privilegia el futuro desempeño del profesional, facilitando de esta forma la integración de los contenidos al contexto laboral y a la vida misma, donde las experiencias den paso a la generación de aprendizajes aplicables a situaciones complejas” (Paredes e Inciarte, 2013, pp. 126-127). En los diferentes diseños de competencias, se destaca la figura del docente como mediador y promotor de situaciones de aprendizaje en las que son fundamentales la interrelación, la interdependencia, la colaboración y la tutorización, entre otras claves profesionales, y se resalta el valor de las competencias comunicativas.

El conocimiento y uso de los recursos comunicativos (verbales y no verbales) es considerado fundamental para el buen ejercicio de la actividad profesional (AGAEVE, 2010; Camacho y Sáenz, 2000; Gobierno de Chile, 2008; Perrenoud, 2004a; Roncallo, Uribe y Calderón, 2013; TDA, 2007). Sin embargo, presuponer su dominio por los docentes es tan incierto como utópico. Así, Camacho y Sáenz (2000) perciben problemas para comunicar o comunicarse en los docentes, que atribuyen a diferentes causas, entre otras: desconocimiento de las claves de la comunicación eficaz, comportamientos inadecuados como emisor/receptor, u otras circunstancias externas que pueden perturbar la recepción y comprensión de los mensajes.

En general, la comunicación se percibe como un proceso interpretativo por el que las personas interactúan, respondiendo y creando mensajes. Cada proceso comunicativo concreto se caracteriza por la conjunción de coordenadas que lo hacen único e irrepetible (individuos y espacios concretos y momentos y circunstancias particulares). Cuando la comunicación acontece en el aula, se denomina comunicación educativa, y se produce entre profesores y alumnos, principalmente, con una intención marcadamente educativa y formativa; pero también, por extensión, la comunicación se da entre profesores e instituciones, como por ejemplo la familiar, etc.

Sin embargo, no es menos cierto que la mayoría de los docentes no recibe formación específica en comunicación y sólo recientemente han aparecido propuestas de este tipo en los nuevos planes de formación del profesorado. Se detecta la falta de correspondencia necesaria entre los estudios teóricos sobre el contenido y desarrollo de la competencia comunicativa y los estudios empíricos sobre la necesidad real de esta competencia. Más aún, apenas existen estudios sobre la valoración que hacen los docentes universitarios acerca del dominio de la competencia comunicativa de sus estudiantes y del grado y manera en que tratan de desarrollar esta competencia en sus salas de clase.

Por ello, resulta tentador conocer el estado de la cuestión interrogando a los agentes implicados (estudiantes y profesorado). En este sentido, un estudio previo (Gallego y Rodríguez, 2014) ha revelado que los maestros en formación de Educación Física (EF) no manifiestan una percepción positiva del grado de desarrollo y dominio de la competencia comunicativa para su futuro desempeño profesional, al admitir numerosas limitaciones y considerar insuficiente la formación recibida durante la carrera. En consecuencia, procede contrastar esa información con la opinión del profesorado universitario implicado en la formación de los futuros maestros de Educación Física (EF) y discutir los resultados a la luz de la investigación.

2. OBJETIVOS

En concreto, los objetivos de la investigación fueron: 1) Determinar la percepción del profesorado universitario acerca del grado de importancia que debería tener la competencia comunicativa en la formación de los futuros maestros de EF; 2) Conocer la percepción del profesorado, que imparte docencia en esta especialidad (EF), en cuanto al nivel de logro alcanzado por los estudiantes; 3) Averiguar en qué medida el profesorado universitario admite que debería trabajarse esta competencia en el aula; 4) Sugerir algunas estrategias para optimizar el desarrollo de esta competencia en la formación inicial de los maestros de EF en formación.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Se utilizó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y se recurrió a la “investigación social mediante encuesta” (Bisquerra, 2014), que consiste en formular preguntas a una muestra representativa de sujetos de una población concreta, para obtener datos a partir de sus declaraciones (Schutt, 2001).

3.1. Población y muestra

La población la constituyen los profesores de la Universidad de Granada que imparten docencia en la Mención de EF en los diferentes campus e instituciones. El número total de profesores implicados es de noventa y cinco (N=95), de los cuales respondieron setenta y seis (n=76), atestiguándose la representatividad de la muestra. Para un error muestral del 5%, se obtuvo un nivel de confianza del 95%, lo que asegura el nivel de representatividad estadísticamente exigible a una muestra de investigación, según el cálculo de la fórmula siguiente (Morales, 2012):

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N-1)}{z^2 p q}}$$

3.2. Obtención y análisis de datos

Se utilizó un cuestionario compuesto de 16 ítem tipo Likert con 5 alternativas, en el que se recoge las subdimensiones fundamentales que constituyen la competencia comunicativa docente, según la bibliografía consultada: emisor, receptor, comunicador en el aula, participante en reuniones y tutorías. Se solicitó al profesorado universitario de los futuros maestros de EF una reflexión acerca del grado de importancia que otorgan a esta competencia para el buen desempeño de la función docente y en qué medida las diferentes subdimensiones de esa competencia están presentes en la formación de futuros maestros.

Siguiendo criterios éticos de investigación, se aseguró en todo momento el anonimato del profesorado universitario colaborador, cuya participación en el estudio fue voluntaria.

Para determinar la pertinencia del cuestionario, se evaluó: a) la validez de contenido por juicio de expertos; b) la validez de constructo, mediante un análisis factorial que indicó que el cuestionario es coherente y sus variables están bien diseñadas y agrupadas; y c) su confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach ($\alpha=0,651$), cuyo valor puede estimarse adecuado (suficiente) para los fines de esta investigación, ya que se trata de un estudio exploratorio que busca obtener un primer conocimiento, una aproximación a la situación para futuras construcciones. No obstante, previo al análisis de factores, se realizaron otras operaciones: adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,646$) y prueba de esfericidad de Bartlett (Chi cuadrado $X^2=659,415$ y muy alta significación $p=0,000$). De los resultados obtenidos en el análisis factorial, se observó que entre solo cinco componentes se explicaba el 65,16% de la varianza total. El análisis de componentes principales (con rotación Varimax) determinó la consistencia de la estructura interna de la prueba.

De otra parte, la consideración de la competencia comunicativa docente como el conjunto de habilidades y destrezas que posibilita una participación efectiva en situaciones y contextos propiamente educativos (Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013), permite establecer las dimensiones objeto de estudio:

- Competencia como buen emisor. Se refiere al conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que son consideradas necesarias para ejercer como buenos y eficientes emisores de información (oral y escrita) en los centros docentes.
- Competencia como buen receptor. En esta dimensión se interpela al profesorado universitario sobre conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para captar, interpretar y utilizar (gestionar) mensajes, así como hacer inferencias de los mismos.
- Competencias y habilidades como comunicador en el aula. En este caso, se concretan las diferentes habilidades comunicativas que los maestros de EF

deben manejar en la sala de clase: emplear distintas modalidades de preguntas, utilizar productivamente la crítica y la alabanza, etc.

- Competencia comunicativa para mantener reuniones. Se interroga ahora al profesorado sobre su competencia para actuar con éxito en las reuniones con padres o colegas, para prestar atención a lo que dicen, autorregular sus intervenciones y las de los otros, mantener un tono mesurado, cortés y constructivo...
- Competencia comunicativa para el desempeño tutorial, es decir, competencia para planificar una entrevista, crear un ambiente apropiado, saber interpretar el significado de los signos verbales y no verbales.

Y, en torno a ellas, se proponía al profesorado universitario que valorase mediante la escala tipo Likert (1 a 5) cuatro cuestiones:

1. ¿En qué medida considera importante esta competencia en la formación de los futuros maestros de EF?
2. ¿En qué medida fomenta en su materia estas habilidades?
3. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes en su materia?
4. ¿En qué medida estima que se debería atender esta competencia en la carrera?

El análisis de los datos se realizó con la ayuda del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19.0.

4. RESULTADOS

A continuación, se sintetizan los datos y se detallan porcentajes, teniendo en cuenta que los valores 1,00 y 5,00 representan la percepción más baja/alta del dominio de la habilidad comunicativa (1. Dominio nulo; 2. Dominio insuficiente; 3. Dominio suficiente; 4. Dominio elevado; 5. Dominio muy elevado).

En primer lugar, sobre la importancia general que otorgan los docentes a la competencia comunicativa para la acción docente se observó una frecuencia alta de valoración (5), avalada con un 91,2% de respuestas. Ni un solo profesor ha marcado el valor 1, que representa la nula importancia de esta competencia.

Asimismo, se constató que el profesorado admite trabajar dicha competencia suficientemente en un 53,3% de los casos, frente al 40% que aseguró trabajarla poco o insuficientemente, y un 6,7% señaló que no la trabajaba. Además, de forma mayoritaria (66,6%), los docentes universitarios consideran la competencia comunicativa como una dimensión bastante

importante o de grado elevado de relevancia para la formación de los futuros Maestros de EF. Si bien algunos profesores la consideraron poco importante (16,7%) o relativamente importante (16,7%).

4.1 Competencia como buen emisor

En general, el profesorado considera que trabaja esta habilidad en la sala de clase de forma suficiente (43,4%) o incluso en grado elevado (27,6%) o muy elevado (2,6%), aunque no faltan quienes admiten hacerlo de forma insuficiente (26,3%). Destaca la ausencia del valor 1 en las respuestas.

Sin embargo, en opinión del profesorado, los estudiantes no logran un progreso adecuado de esta competencia. En términos porcentuales, el valor 2 (poco/insuficiente) obtiene un 47,4% de las respuestas, aunque es destacable también el valor 3 (suficiente), cuyo porcentaje asciende al 32,9%. De esta forma, se pone de manifiesto que los profesores consideran que esta habilidad es conseguida por los estudiantes de forma insuficiente o sencillamente que no llegan a alcanzarla (6,6%), y solo un 3,9% admite que se domina siempre o en grado elevado (9,2%).

Resulta mayoritario, asimismo, el porcentaje de profesores universitarios (76,6%,) que cree necesario abordar esta competencia en los planes de estudio de Magisterio. Conviene subrayar, no obstante, la ausencia de los valores 1 (nulo) y 2 (insuficiente) sobre la necesidad de trabajar esta competencia. Estos datos muestran cómo los profesores, en su labor diaria, constatan el necesario esfuerzo que hay que dedicar a la actividad comunicativa para mejorar la competencia de sus estudiantes como emisores de mensajes, para favorecer así su posterior desempeño profesional.

4.2. Competencia como buen receptor

El profesorado considera suficientemente trabajada la competencia como receptor (valor 3), con un 50%, o incluso en grado elevado (27,6%) o muy elevado (5,3%), aunque algunos admiten hacerlo de forma insuficiente (17,1%). Una vez más, se confirma la ausencia del valor nulo en las respuestas del profesorado universitario.

Sin embargo, mientras unos profesores consideran que esta habilidad es adquirida por los estudiantes de forma insuficiente (31,6%) o sencillamente no alcanzada (3,9%), otros admiten que un 42,1% de los estudiantes de EF consiguen esta habilidad suficientemente, en grado elevado (15,8%) o incluso siempre (6,6%). Por tanto, esa fluctuación entre los valores 2 y 3, preferentemente, sugiere una cierta tendencia hacia un grado de dominio suficiente de la capacidad de escucha activa de los estudiantes de EF como receptores.

Finalmente, converge un alto porcentaje del profesorado en conceder una extraordinaria importancia al logro de la competencia receptora del alumnado

(69,1%), lo que confirma la relevancia de esta habilidad en la práctica docente. Complementariamente, el valor 1 (nulo) ha sido una vez más desestimado.

4.3. Competencia como comunicador en el aula

Para facilitar la labor educativa, el futuro docente tendrá que hacer uso de todo tipo de habilidades comunicativas, para conseguir una cierta empatía con el colectivo de alumnos. Según los datos obtenidos, el profesorado opina que, en general, trabaja estas habilidades suficientemente (44,7%) o incluso en grado elevado (22,4%) o muy elevado (7,9%), aunque no faltan quienes consideran que lo hacen de forma insuficiente (23,7%) o simplemente que no trabajan estas habilidades (1,3%). Por tanto, conviene destacar que los valores 2 (insuficiente) y 4 (elevado) obtienen porcentajes próximos, por lo que las percepciones están muy polarizadas, aunque predomine el valor medio (suficiente), como se ha indicado.

Asimismo el profesorado interpreta que el dominio de esta habilidad está aceptablemente desarrollado en los estudiantes de EF. En efecto, se pudo comprobar que el valor 3 (suficiente) es mayoritario (48,7%), pero, a diferencia del caso arriba expuesto, el valor 2 obtiene un porcentaje aproximado (38,2%) y mucho mayor que el valor 4, como ocurriera en el caso anterior. Es decir, se piensa que estas habilidades son conseguidas por los estudiantes suficientemente (48,7%), en grado elevado (2,6%) o incluso siempre (5,3%), aunque un 38,2% admita que algunos estudiantes de EF lo hagan de forma insuficiente y un 5,3% considere que no las adquieren.

Por último, el 73,7% del profesorado cree que estas habilidades se deberían trabajar en la carrera siempre, un 17,1% bastante y un 7,9% suficientemente. Solo un 1,3% del profesorado universitario las considera poco relevantes. Por el otro extremo, también es destacable la ausencia del valor 1 entre las respuestas, que representa la nula importancia otorgada a esta competencia.

4.4. Competencia comunicativa para mantener reuniones

Si importante es el desarrollo de la competencia comunicativa para el desempeño de la actividad docente, no lo es menos para actuar con éxito en las reuniones con padres o colegas. Al valorar si los profesores tienen en cuenta en su labor docente el desarrollo de la habilidad comunicativa para las reuniones muestran una tendencia hacia el dominio suficiente. Efectivamente, las respuestas, además de concentrarse en el valor 3 (43,4%), se reparten entre los valores 2 (25%) y 4 (22,4%). Si bien, pese a la gran dispersión, se detecta una ligera ventaja o tendencia hacia valores inferiores: 1 y 2 (porcentaje total de ambos 31,6%), en perjuicio de los superiores: 4 y 5 (valores acumulados 25%), aunque la diferencia no resulta significativa. Por tanto, en opinión del profesorado, estas habilidades son tenidas suficientemente en cuenta en sus aulas (43,4%) o incluso en grado elevado (22,4%) o muy elevado (2,6%), aunque

un 25% del profesorado entienda que lo hace de forma insuficiente y un 6,6% admita que no trabaja estas habilidades comunicativas.

Pero el colectivo docente considera que el alumnado de EF no domina esta competencia [60,5% de las respuestas concentradas en los valores 2 (50%) y 1 (10,5%)]. Solo un 34,2% del profesorado entiende que los estudiantes consiguen suficientes habilidades comunicativas para actuar en las reuniones. La elección de los valores superiores 4 (2,6%) y 5 (2,6%) resulta testimonial.

Cabría subrayar, sin embargo, que frente a bloques anteriores, en los que también se indicaba la importancia de trabajar determinadas competencias comunicativas, el ítem que alude al grado en que debería trabajarse esta competencia no alcanza porcentajes tan altos en el valor 5 (60,5%). No obstante, si a ello se le suma la destacable proporción de docentes que apuestan por el valor 4 (32,9%), la preocupación por desarrollar la competencia comunicativa para mantener reuniones con padres o colegas aglutina en torno a las valoraciones máximas (4 y 5) al 93,4% de las respuestas. Complementariamente, se puede destacar la ausencia del valor medio 3 (suficiente) y del valor 1 (nulo).

4.5. Competencia comunicativa para ejercer la tutoría

En general, el profesorado encuestado considera que trabaja con los estudiantes de EF la labor tutorial, tarea fundamental en la acción de los docentes. En porcentajes, un 32,9% del profesorado opta por el valor 3, aunque no se pueda desdeñar el porcentaje similar otorgado por los docentes al valor 2 (28,9%), muy cerca del porcentaje mayoritario. Esto nos hace pensar que, si bien el valor medio es el más importante, la tendencia es a la baja por el alto porcentaje del valor 2, principalmente, pero también del 1 (28,9% y 14,5%, respectivamente) frente a los valores 4 y 5, mucho menores (18,4% y 5,3%, respectivamente).

La mayoría de los profesores universitarios, sin embargo, no cree que sus alumnos de EF dominen las habilidades comunicativas para ejercer la tutoría, ya que el porcentaje mayoritario (42,1%) se concentra en el valor 2 (dominio insuficiente). Destaca también el importante porcentaje (14,5%) de profesorado que considera este dominio nulo. Aunque tampoco debe ignorarse el reseñable porcentaje que el profesorado asigna al valor 3, que representa el dominio suficiente de esta habilidad (32,9%). Por último, conviene significar que no aparecen frecuencias correspondientes al valor 5 (dominio muy elevado) y que el valor 4 (dominio elevado) solo ha obtenido un 10,5%.

Finalmente, el profesorado universitario encuestado señala con una evidente mayoría (78,9%) la necesidad de trabajar esta competencia (valor 5) y piensa, por tanto, que se debería trabajar en la carrera siempre o frecuentemente (17,1%). Solo un 2,6% la considera poco relevante. De acuerdo con estos resultados, es necesario plantearse la oportunidad de implementar en las aulas acciones específicas que favorezcan el desarrollo de las competencias

comunicativas para el buen desempeño de la labor tutorial. Se ha de subrayar, por último, que el valor 1 (nulo) ha sido ignorado por el profesorado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha determinado, desde la percepción del profesorado universitario que imparte docencia en la Mención de EF, el grado de importancia que otorga a la competencia comunicativa para el desempeño de la función docente, así como el nivel de logro alcanzado por los futuros maestros de EF en habilidades como emisores, receptores, comunicadores en el aula, participantes en reuniones y tutores.

Inicialmente, se ha de subrayar que el profesorado universitario, como ya pusieran de manifiesto diferentes informes (AGAEVE, 2010; ANECA, 2005; AQU, 2003; Comisión Europea, 2008; Consejo Europeo, 2006; Gobierno de Chile, 2008; Gobierno de España, 2009; Gouvernement de Québec, 2001; ITE, 2000; TDA, 2007) y diversos autores (Camacho y Sáenz, 2000; Danielson, 2011; Domingo et al., 2013; Gauthier, 2006; Martinet et al., 2004; Perrenoud, 2004b; Triadó, Aparicio y Elasri, 2013), concede una importancia capital a la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de EF (futuros docentes), la cual admite trabajar en sus respectivas materias aunque de forma desigual y de manera no sistemática.

Los profesores universitarios, sin embargo, observan y perciben un insuficiente logro o conquista inadecuada de la competencia comunicativa por los estudiantes de EF, lo que la convertiría en un objetivo prioritario para la mejora de los próximos planes de estudio y programaciones didácticas que se acometan en el contexto universitario. Este hallazgo es consistente con lo recogido en el Documento de la AQU (2003), donde se advierte que los titulados universitarios revelan evidentes debilidades en competencias interpersonales básicas (expresión oral y escrita), y también con lo reportado por Domingo et al. (2013) o Triadó et al. (2013), quienes señalan a tenor de los resultados obtenidos en sus respectivos estudios que el profesorado universitario duda del nivel de logro alcanzado por los futuros docentes o que sólo el 22% alcanza plenamente la capacidad comunicativa en Educación Superior.

Casi la totalidad del profesorado encuestado estima que las competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes de EF, en sintonía con lo propugnado en otros trabajos (AGAEVE, 2010; AQU, 2003; Camacho y Sáenz, 2000; Danielson, 2011; Domingo et al., 2013; Gobierno de Chile, 2008; Perrenoud, 2004b; TDA, 2007). Las respuestas a la cuestión preliminar demandada se focaliza en el valor máximo. Adicionalmente, para todas las dimensiones del cuestionario referidas a la trascendencia de la misma se percibe casi unánimemente la valoración más alta, por parte del profesorado universitario.

En general, aunque con mayor énfasis en unas dimensiones que en otras, el profesorado universitario que imparte docencia en EF reconoce que trabaja

suficientemente estas competencias, aunque sea de forma asistemática, lo cual difiere de los datos obtenidos en otro estudio previo que constató una escasa atención a esta competencia en las aulas universitarias (Domingo et al., 2013).

A pesar de todo, el profesorado considera insuficiente el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de EF, especialmente en cuanto a su capacitación para participar como docentes en reuniones, o para desempeñar las tutorías. Esta percepción del profesorado coincide, en líneas generales, con la opinión de los propios estudiantes de EF (futuros docentes), quienes admitieron sus mayores debilidades en su competencia para desempeñar una tutoría o en sus destrezas para participar en reuniones (Gallego y Rodríguez, 2014). Las limitaciones que se señalan, en cuanto al dominio de las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en reuniones y las escasas habilidades para el ejercicio de la función tutorial, son desalentadoras, máxime cuando diferentes trabajos señalaban como competencias relevantes aquellas que tienen que ver con el saber implicar a padres y madres en el aprendizaje de sus hijos (Allan, Clarke y Jopling, 2009; Valdemoros y Lucas, 2014). Estos hallazgos, sin embargo, contrastan con la percepción de los docentes de EF en Primaria y Secundaria en ejercicio, quienes se consideran muy competentes para establecer relaciones fluidas con otros miembros de la comunidad educativa (Del Valle, De la Vega y Rodríguez, 2015).

De otra parte, el profesorado universitario considera que los estudiantes de EF poseen un dominio aceptable de las competencias como emisor, receptor y comunicador en el aula, opinión que es compartida, en general, por los propios maestros de EF en formación (Gallego y Rodríguez, 2014).

No obstante, se recomienda una interpretación prudente de estos hallazgos, habida cuenta de que del análisis realizado no se puede desprender una generalización de resultados a cualquier contexto. Se trata de un primer estudio de carácter exploratorio, y necesitado de otros trabajos complementarios en los que, por ejemplo, se trabaje con muestras más amplias de profesorado universitario, se complemente la estrategia de recolección de datos con instrumentos de corte cualitativo o se desarrollen nuevas estrategias e instrumentos para monitorizar y corroborar la adquisición efectiva de las competencias por parte de los futuros docentes de EF.

Sin embargo, pese a la provisionalidad de estos datos, se puede adelantar algunas pautas o estrategias didácticas para mejorar las habilidades comunicativas del futuro docente de EF: 1) incorporar de forma reglada el desarrollo de las competencias comunicativas en las futuras Guías Docentes; 2) analizar diferentes contextos comunicativos para implementar estrategias concretas a cada situación comunicativa; 3) conocer y manejar diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos para mantener la atención del grupo; 4) orientar a los futuros docentes de EF acerca de cómo construir y estructurar mensajes orales/escritos; 5) integrar la comunicación no verbal en el proceso total de comunicación.

Por consiguiente, la mejora de la formación inicial de los profesionales de EF constituye un reto importante al que habrán de enfrentarse los sistemas formativos en un futuro próximo, para responder a los cambios y a las expectativas que la sociedad del conocimiento impone. En este sentido, la educación basada en competencias se perfila hoy como un potente modelo alternativo, capaz de permitir a los sistemas educativos, en general, y a la formación profesional, en particular, modificar sus prácticas de enseñanza, para privilegiar escenarios de aprendizaje en los que los futuros docentes puedan desempeñar un papel más activo y ejercitarse en nuevos modos de ser y de actuar. Desde esta perspectiva, se subraya que la “contextualización, a partir de situaciones prácticas relacionadas con el desempeño de la profesión, parece ser la vía más apropiada para favorecer el desarrollo de competencias y asegurar una mayor coherencia en la formación” (Martinet et al., 2004, p. 218).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AGAEVE (2010). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
2. ANECA (2005). Libro Blanco del Grado en Magisterio. Madrid.
3. AQU (2003). *Educación Superior y Trabajo en Cataluña*. Barcelona: Agencia para la calidad del sistema educativo de Cataluña.
4. Ávila, M. y Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1), 52-65.
5. Allan, J., Clarke, K. y Jopling, M. (2009). Effective teaching in higher education: perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, United States*, 21(3), 362-372.
6. Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
7. Camacho, S. y Sáenz, Ó. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
8. Castejón, F.J., Santos, M.L. y Palacios, A. (2015) Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
9. Comisión Europea (2008). *The European Qualifications Framework (EQF) (2008)*. European Commission, 2008. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm [consulta: 1 de julio de 2014].
10. Conde, J. y Martín, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767> [consulta: 12 de mayo de 2016].
11. Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Madrid: Anaya.

12. Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>> [consulta: 10 de marzo de 2016].
13. Danielson, Ch. (2011). Competencias docentes: Desarrollo, apoyo y evaluación. Serie Documentos PREAL, 51. Santiago de Chile: CINDE/PREAL.
14. Del Valle, S., De la Vega, R. y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 15(59), 507-526. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm) DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>.
15. Domingo, J., Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. Revista Perfiles Educativos, XXXV(142), 54-74.
16. Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. Revista Movimiento, 20(2), 425-444.
17. García, J., Guzmán, A. y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador. El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. Perfiles Educativos, 36(143), 67-85.
18. Gauthier, Cl. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. Revista de Educación (Madrid), 340, 165-185.
19. Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Chile: C&C Impresores Ltda.
20. Gobierno de España- Ministerio de Educación (2009). Marco Español de las Cualificaciones para la Enseñanza Superior (MECES). Madrid: Ministerio de Educación.
21. Gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation.
22. Initial Teacher Education in Scotland (ITE) (2000). The Standard for Initial Teacher Education in Scotland. Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperado de: <http://www.scotland.gob.uk> [consulta: 5 de marzo de 2015].
23. Martinet, M. A., Raymond, D. y Gauthier, Cl. (2004). Formación de docentes. Orientaciones y Competencias profesionales. Québec: Ministère de l'Éducation.
24. Morales, P. Pedro. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2012. Recuperado de: <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>> [consulta: 10 de enero de 2014].

- 25.unesco (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: Ediciones Unesco.
- 26.Paredes, Í. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 2, 125-138.
- 27.Perrenoud, P. (2004a). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- 28.Perrenoud, P. (2004b). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- 29.Roncallo, S., Uribe, E. y Calderon, I. (2013). La investigación en comunicación: los límites y limitantes del conocimiento. *Co-herencia*, 10(18), 161-187.
- 30.Schutt, R. K. (2001). Investigating the social world: the process and practice of research. Thousand Oaks: Sage.
- 31.Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007). Models Performance Management Policy for Schools. TDA: United Kingdom.
- 32.Triadó, X. M., Aparicio, P. y Elasri, A. (2013). La evaluación de competencias en la Educación Superior: el caso de un máster universitario. *REIRE, Revista Electrónica d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 34-52, 2013. Recuperado de: <<http://www.ub.edu/ice/reire.htm>> [consulta: 7 de octubre de 2015].
- 33.Valdemoros, M. A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.

Número de citas totales / Total references: 33 (100%).

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 2 (6%).