



La competencia comunicativa en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación¹

María del Rosario Neira-Piñeiro²; Beatriz Sierra-Arizmendiarieta³; Miguel Pérez-Ferra⁴

Resumen. El objetivo de este trabajo es determinar una propuesta de estructura de la competencia comunicativa, adaptada a los estudios de Grado de Infantil y Primaria. Tras revisar las investigaciones recientes sobre competencia comunicativa en la educación superior, se destacan las que se han estimado más relevantes. Se parte de la distinción entre tres funciones básicas de la competencia comunicativa, siguiendo las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*: competencia lingüística, socio-lingüística y pragmática. Empleando una metodología analítico-deductiva y funcional, se ha analizado la competencia comunicativa desde su definición más general hasta llegar a un conjunto de acciones fácilmente identificables. Así, se han establecido cuatro niveles: funciones básicas, unidades de competencia, descriptores y criterios de desempeño. Éstos se han recogido en tres cuadros que permiten orientar acciones de formación y aprendizaje para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, su análisis y evaluación.

Palabras clave: Investigación educativa; competencias docentes; competencia comunicativa; educación superior; formación de profesorado

[en] Communicative competence in the Degree in Early Childhood Education and the Degree in Primary Education Teacher. A proposal of achievement criteria as a tool for its analysis and assessment

Abstract. The aim of this work is to propose a structure of communicative competence, adapted to the Degrees in Early Childhood Education and Primary Education Teaching. After revising the recent research studies on communicative competence in higher education, the ones considered most relevant are highlighted. The point of departure is the distinction amongst three basic functions of communicative competence, following the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL): linguistic, socio-linguistic and pragmatic competence. With an analytical-deductive and functional methodology, the communicative competence has been analysed, from its more general definition to the establishment of a set of actions easy to identify. Thus, four levels have been established: basic functions, competence units, descriptors and achievement criteria. These have been collected in three charts that make possible to draw up training and learning actions, intended to facilitate communicative competence development, analysis and assessment.

¹ Este trabajo constituye parte de una primera fase de un Proyecto de Investigación de tres años (2016-2019), financiado por el MEC, con el título EDECOMEP, "Evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes del primer año del Grado de Maestro en Educación Primaria", y con referencia EDU2915-70491-R.

² Universidad de Oviedo (España)
E-mail: neiramaria@uniovi.es

³ Universidad de Oviedo (España)
E-mail: bsierra@uniovi.es

⁴ Universidad de Jaén (España)
E-mail: mperez@ujaen.es

Keywords: Educational research; teaching competences; communicative competence; higher education; teacher education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos y metodología. 3. Panorámica en la investigación sobre competencia comunicativa en la Educación Superior. 4. Marco conceptual de la propuesta. 5. Conclusiones y prospectiva. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Neira-Piñeiro, M.R.; Sierra-Arizmendiarieta, B.; Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el Grado de Maestro/a de Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

1. Introducción

Ante la urgente necesidad de replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios de acuerdo con el modelo de formación en competencias, no basta con incorporar éstas en el plan de estudios de las diferentes titulaciones y en las guías docentes de las asignaturas. Es preciso llevar a cabo una reorganización profunda de metodologías y prácticas que hagan posible su desarrollo de una manera efectiva. Entre las competencias genéricas más citadas en la bibliografía especializada se encuentran la habilidad en comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis, documentar ideas e información, y el conocimiento de idiomas (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013, pp. 540-541), que a su vez pueden incluirse en la macrocompetencia comunicativa. Armengol Ceacero, Jariot, Massot y Sala (2011) proponen, para el profesional de la educación, un conjunto de 21 competencias divididas en instrumentales, sociales y emocionales. Es destacable que más de una cuarta parte de ellas, incluidas en los tres tipos, forman parte de la competencia comunicativa. También las propuestas de competencias docentes de Cano (2009) o Zabalza (2006) y otros autores (De Juanas Oliva, 2011) dan cabida, con una u otra denominación, a la competencia comunicativa.

Estamos de acuerdo con López Ruiz en que “en el núcleo del enfoque de competencias se sitúa el desarrollo del pensamiento y la práctica reflexiva” (López Ruiz, 2011, p. 293). Ello sólo es viable si somos conscientes de que todas las clasificaciones y tipologías de competencias, tanto genéricas como específicas, descansan sobre una que es el sustento de todas las demás: la competencia comunicativa. Nuestro planteamiento va en la línea de Reyzábal (2012), considerando la competencia comunicativa de modo muy amplio, de forma que incluye la competencia lingüística y la capacidad de utilizar diversos códigos y lenguajes (verbales y no verbales).

La competencia comunicativa, introducida por la etnografía de la comunicación, designa la capacidad de un hablante para usar la lengua (Hymes, 1971), abarcando todos los aspectos socio-culturales que intervienen en las comunicaciones humanas. Así, la competencia comunicativa se define como “lo que un hablante necesita saber para comunicarse eficazmente en entornos culturalmente significativos” (Gumperz y Hymes, 1972, p. 3) e incluye tanto el conocimiento sobre la lengua como la habilidad para ponerlo en práctica en contextos reales (Canale, 1983).

Para sistematizar la diversidad de aspectos englobados en la competencia comunicativa se han propuesto diferentes clasificaciones. La primera de ellas es la desarrollada por Canale (1983), que la desglosa en competencia *gramatical*, *sociolingüística*, *discursiva*

y *estratégica*. La *competencia gramatical* se refiere al dominio del código lingüístico (ortografía, sintaxis, fonética...). La *sociolingüística* atañe al manejo de las reglas socioculturales de uso de la lengua de modo que los mensajes sean enunciados e interpretados de forma *adecuada* al contexto. La *competencia discursiva* tiene que ver con la forma en que las unidades lingüísticas se combinan para crear textos bien trabados, dotados de coherencia y cohesión, y acordes a las reglas propias de los diferentes géneros discursivos. Por último, la *competencia estratégica* es la capacidad de usar estrategias verbales y no verbales para resolver problemas en la comunicación o para hacerla más efectiva.

Posteriormente, se han elaborado otras clasificaciones, siendo una de las más conocidas la del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), de aquí en adelante *MCERL*. Este último reduce los componentes de la competencia comunicativa a tres: competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortoépica), competencia sociolingüística y competencias pragmáticas (discursiva y funcional).

Si bien la competencia comunicativa es crucial para cualquier profesional, es especialmente relevante para los futuros docentes, pues, tal como se recoge en la *ORDEN ECI/3857/2007* (BOE, 312, 2007) en su apartado 5: “Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana”. Estamos de acuerdo con Aguilar (2013) en recalcar la necesidad de su dominio tanto desde el punto de vista normativo como comunicativo. Se requieren ambos tanto para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como para la relación con familias, instituciones y profesorado, fomentando el trabajo docente cooperativo, cada vez más imprescindible (Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013). De hecho, las habilidades comunicativas tanto en lengua materna como extranjeras están incluidas como competencias transversales instrumentales en el Libro Blanco de la ANECA referido a los Grados de Magisterio (ANECA, 2004).

2. Objetivos y metodología

Este trabajo se enmarca en la primera fase del Proyecto de Investigación “Evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes de primer año del Grado de Educación Primaria”, mencionado al comienzo de este artículo, centrado en la evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes del Grado de Maestro/a: la competencia para gestionar enseñanza y aprendizaje a través de TIC y la competencia comunicativa. Dicho proyecto pretende contribuir al desarrollo y consolidación del conocimiento epistemológico de estas dos competencias, así como diseñar, aplicar y evaluar un programa de formación complementaria para la mejora de la competencia comunicativa y digital del alumnado del Grado, partiendo de un diagnóstico previo.

Aunque dicho proyecto se centra en los estudios del Grado de Primaria pensamos que el desglose básico de la competencia comunicativa que proponemos puede adaptarse de igual modo al Grado de Infantil. Por ello, se ha decidido tenerlo en cuenta en el título y en la apertura de otra línea de investigación colateral, que repercutirá en la continuación y prospectiva de este trabajo.

Los objetivos de este artículo son fundamentalmente dos:

1. Definir una estructura de la competencia comunicativa, clarificando las unidades de competencia, descriptores y criterios de desempeño que la integran,

adaptada a las funciones y capacidades requeridas al finalizar los estudios de Grado de Maestro/a en Infantil y Primaria.

2. Dar soporte epistemológico y conceptual a dicha estructura, que nos permita dotarla de la solidez necesaria para poder hacerla operativa. Una aplicación inmediata de esta estructura ha sido servir de base para la elaboración de un cuestionario que permita un diagnóstico de carencias y necesidades formativas en nuestro alumnado, y que será objeto de otra publicación.

El planteamiento metodológico del que partimos para abordar el presente trabajo integra, con cierto margen de flexibilidad, la percepción de competencia que plantean Bosman, Gerard, y Roegiers (2000) y Perrenoud (2003, 2013) con la visión de Tobón (2007), que asume de modo integrado el enfoque funcional y el complejo. Esta percepción híbrida viene a concebir la competencia como “la capacidad de movilizar recursos para poder hacer, pero no entendida como mera aplicación, ni como una reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el de la singularidad de cada persona” (Pérez Ferra, 2011, p. 95).

Se ha utilizado un método analítico-deductivo y funcional y un proceso experiencial —ya que no existen procedimientos estandarizados—. Analizamos la competencia comunicativa desde su definición más general hasta llegar a un elenco de acciones fácilmente identificables que pudieran facilitar su reconocimiento y evaluación, siguiendo un proceso deductivo que queda reflejado en la figura 1:

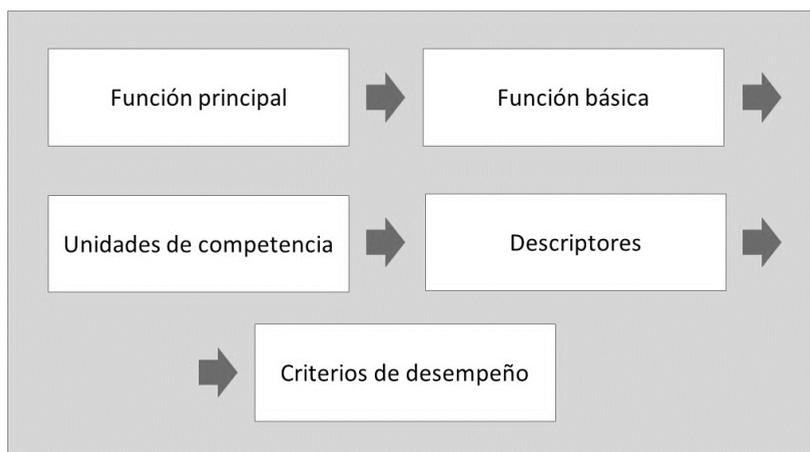


Figura 1. Estructura que define la morfología de la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia.

Definimos a continuación cada uno de estos elementos:

- Función principal (función de la competencia): es la razón de ser o propósito principal de cada competencia especificado en el perfil del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, que, en el presente trabajo, será la competencia comunicativa.

- Funciones básicas: constituyen el conjunto de subfunciones o subcompetencias que permiten el logro de la función principal. Incluyen las acciones necesarias para cumplir con la función principal, que nosotros hemos concretado en tres.
- Unidades de competencia: Conjunto de elementos de cada función básica de competencia.
- Elementos o descriptores de competencia: conjunto de conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes y valores que demuestra haber integrado un estudiante, relacionados con la función básica de una competencia.
- Criterios de desempeño: parámetros que permiten valorar una actuación, para estimar el grado de competencia demostrado en un contexto determinado y con una complejidad definida.

Cada una de las tres funciones básicas se desglosará en un cuadro, donde se pretende recoger el nivel mínimo de competencia comunicativa —tanto oral como escrita— deseable al finalizar la titulación de los estudios de maestro/a.

La competencia comunicativa es elemental para cualquier persona y profesión, coincidiendo básicamente en lo que se refiere a las unidades de competencia y descriptores. No obstante, a través de los *criterios de desempeño* se han recogido aquellos aspectos que perfilan de forma más específica los requerimientos docentes y que pueden ser completados o modificados en el transcurso de la investigación.

Para evaluar el nivel de competencia comunicativa en el alumnado de Magisterio, se ha partido de la tipología recogida en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), por tratarse de un documento comúnmente aceptado en la enseñanza de las lenguas en el ámbito europeo. Este modelo se ha adaptado al contexto de aplicación teniendo en cuenta las necesidades comunicativas específicas de los futuros docentes en el ejercicio de su profesión. Por ello, se han introducido diversas modificaciones en la delimitación pormenorizada de los diferentes aspectos evaluables, aunque se han mantenido las *competencias lingüísticas*, la *sociolingüística* y la *pragmática* como componentes o funciones básicas de la competencia comunicativa.

3. Panorámica en la investigación sobre competencia comunicativa en la educación superior: algunos estudios de los últimos cinco años

En la mayor parte de los artículos sobre competencia comunicativa publicados en los últimos años es casi un lugar común destacar que la investigación y el desarrollo de esta competencia en la universidad es una necesidad. Los estudios no son abundantes, dado que la importancia de la formación en competencias en este ámbito es reciente, adquiriendo un mayor impulso con el EEES. La pregunta clave es si el alumnado universitario debería contar desde el inicio con un nivel alto de esta competencia o si es tarea de la universidad ayudarles a lograrlo.

Una investigación recientemente publicada, en la que se realiza un estudio exploratorio en seis países (Brasil, Colombia, Chile, España, México y Perú) sobre las competencias de jóvenes en la secundaria alta (Silva Laya, 2016), revela la insatisfacción del profesorado universitario con la competencia en comunicación oral y escrita del alumnado, así como con la capacidad de análisis y síntesis de los jóvenes al iniciar sus estudios en la universidad.

En un estudio sobre la escritura de estudiantes universitarios de una universidad valenciana, se concluye que el alumnado no posee el nivel C1 de español en lo que se refiere a la elaboración de textos escritos. Los principales problemas se centran en la ordenación y estructura del texto, construcción de párrafos y empleo de signos de puntuación (España Palop, 2011). Una investigación reciente de la Universidad de Sevilla, con una muestra de trescientos estudiantes de dos programas de Grado, concluye que el alumnado carece del dominio de los hábitos de lectoescritura necesarios para generar conocimiento a partir de un pensamiento propio (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014).

En otro trabajo sobre la formación en competencias del alumnado universitario español se pone de manifiesto que los propios titulados perciben insuficiencias en la competencia comunicativa oral, referidas a habilidad para presentar en público productos, ideas o informes. Asimismo, manifiestan también niveles insuficientes en otros aspectos que están estrechamente ligadas a su capacidad comunicativa, como son la habilidad negociadora y la aptitud para hacer valer su autoridad (Conchado Peiró y Carot Sierra, 2013).

Otros estudios van más allá, elaborando propuestas para evaluar y fomentar la competencia en comunicación oral del alumnado universitario de cualquier especialidad. Un grupo de investigación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Bolívar Cruz et al., 2013) propone un proyecto para desarrollar la comunicación oral y la creatividad, además de ligar el desarrollo de esta competencia a la empleabilidad. Al mismo tiempo, los autores destacan la necesidad de mejorar en la objetividad y descripción más pormenorizada de cada uno de los indicadores de los criterios de valoración de cada idea, para facilitar así la evaluación. Ello refuerza nuestro objetivo de delimitar lo más objetiva y concretamente posible los criterios de desempeño de los descriptores que conforman cada unidad de competencia, pues con indicadores difusos, la labor formativa se entorpece y la evaluación se complica.

Rodríguez Gallego (2012) propone una rúbrica de evaluación de las exposiciones orales realizadas por el alumnado, desglosando la competencia comunicativa oral en: volumen de voz, postura del cuerpo y contacto visual, claridad del habla, conocimiento del tema, organización, capacidad de contestar preguntas, errores gramaticales, entusiasmo, uso del tiempo, uso de gráficas, tablas e imágenes, elementos tipográficos de las presentaciones y creatividad. Se tienen, pues, en cuenta aspectos relativos al lenguaje verbal y no verbal y a la estructura y contenido del discurso, así como al uso de apoyos visuales durante la exposición.

En los Grados de Maestro/a en Infantil y Primaria los estudios siguen la misma línea. Analizando tareas de lectura de alumnos/as de la Universidad de Gerona, se concluye que no se emplean de modo efectivo los procesos metacognitivos que permitan un aprovechamiento óptimo de la lectura (Mayoral, Timoneda y Pérez, 2013). En la misma Universidad destacan que, aunque el alumnado del Grado de Maestro/a se muestra favorable al registro formal en los contextos educativos, no ven necesario diferenciar entre ellos según la situación comunicativa (Cicres Bosch y Llach Carles, 2014).

En la Universidad de Granada (Domingo Segovia et al., 2010a; Domingo Segovia et al., 2013) analizan las competencias comunicativas de los docentes en formación, desglosadas en cinco bloques de contenido: competencia como buen/a emisor/a, como buen/a receptor/a, habilidades comunicativas en clase, competencia comunicativa en reuniones con familias o colegas, y para ejercer la función tutorial. Los resultados muestran que si bien con el avance de los cursos la percepción del alumnado es más positiva, en general consideran como insuficiente su competencia

en cuatro de los cinco bloques del contenido, considerando suficiente su competencia como receptores. El profesorado considera que se trabajan estas competencias en el aula y, sin embargo, el análisis de las guías didácticas constata que la competencia comunicativa no se contempla de forma sistemática, aunque se menciona de manera puntual en alguna asignatura. Los autores concluyen que, a pesar de su relevancia, esta competencia recibe una atención insuficiente en los estudios de Magisterio. Los resultados son similares en un estudio centrado en el alumnado de la especialidad de lengua extranjera de la Universidad de Granada (Domingo Segovia et al., 2010b).

Años más tarde, en la misma universidad, se detecta una carencia en el conocimiento y control estructural de los textos escritos, faltando estrategias para superarlo (Gallego Ortega et al., 2014). Otra investigación, realizada por algunos de los autores citados, sobre la competencia comunicativa del alumnado de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2014), revela que los estudiantes de esta especialidad tienen una autopercepción de dominio insuficiente en algunas habilidades, relativas a la corrección y propiedad en la expresión oral, el uso de ejemplos en el discurso didáctico, la organización de las exposiciones orales, la seguridad y naturalidad en la comunicación, la comunicación en contextos de tutoría, la interacción con el alumnado en el aula, etc. Un trabajo más reciente, centrado en el alumnado de Magisterio de la especialidad de Educación Especial, coincide con las investigaciones anteriores en poner de manifiesto los déficits comunicativos de los/las estudiantes de Magisterio, referidos sobre todo a sus habilidades como emisores, así como a su capacidad para desenvolverse comunicativamente en reuniones y tutorías (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2015).

En la Universidad de Sevilla, se lleva a cabo un trabajo centrado en la evaluación y mejora de la competencia comunicativa del alumnado de Magisterio (Rodríguez Gallego, 2011) del que destacamos las propuestas de rúbricas, destinadas, respectivamente, a la autoevaluación de los/as estudiantes y a la evaluación por parte del profesorado. Asimismo, y en consonancia con los trabajos mencionados anteriormente, se concluye que el alumnado de Magisterio posee un nivel de competencia comunicativa insuficiente para el futuro ejercicio de su profesión.

Otros resaltan la necesidad de desarrollar la asertividad de modo transversal en los estudios de Magisterio, como parte de las habilidades sociales para ser eficaz en el intercambio comunicativo (Bueno Moreno, Durán Segura y Garrido Torres, 2013).

Las investigaciones mencionadas son una muestra de la preocupación por las carencias observadas y constatadas en el alumnado universitario y nos lleva a plantear la necesidad de trabajar de forma más intensiva la competencia comunicativa. Refuerza esta idea el que haya universidades que no se conforman con trabajar la competencia comunicativa sólo de modo transversal, y hayan incorporado en sus nuevos planes de estudios asignaturas cuyo objeto es la competencia comunicativa misma. A modo de ejemplo, en la Universidad del País Vasco hay dos asignaturas, *Desarrollo de la Competencia Comunicativa I y II*, situadas en 1º y 2º de los Grados de Infantil y Primaria (Romero Andonegi, Gaminde, Etxebarria y Garay, 2013).

4. Marco conceptual de la propuesta

Esta propuesta pretende ofrecer una estructura-marco para facilitar el análisis y evaluación de la competencia comunicativa del alumnado de Magisterio (recogido en

los cuadros 1 a 3). Es clave en dicha estructura la propuesta de varios criterios de desempeño para tres funciones básicas de la competencia comunicativa, que permiten perfilar mejor el grado de dicha competencia en el alumnado del Grado de Maestro en Infantil y Primaria. Para su elaboración se ha partido del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1981; Gumperz y Hymes, 1972; Canale, 1983), y en especial, del desglose de la competencia comunicativa recogida en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002). De las diferentes dimensiones y aspectos recogidos en el *MCERL*, se han seleccionado aquéllos que resultan más relevantes en el contexto específico de los estudios de Grado de Maestro/a. Además, en el desglose de los aspectos incluidos en las diferentes unidades de competencia, se han tenido en cuenta las necesidades comunicativas específicas propias del futuro ejercicio de la profesión. Para ello, se han tomado como referente los trabajos realizados en este campo mencionados en el apartado anterior, especialmente aquéllos que proponen análisis detallados de esta competencia o rúbricas para su evaluación (Domingo Segovia et al., 2010a; Domingo Segovia et al., 2013; Rodríguez Gallego, 2012). Además, aunque se refiere a la docencia universitaria, se ha tenido en cuenta la propuesta de Román, Saiz, Alonso y de Frutos (2013) acerca de las habilidades docentes básicas y su relación con una enseñanza motivadora, dado que las 28 habilidades seleccionadas pueden perfectamente extrapolarse a otras etapas educativas.

La propuesta de criterios de desempeño para la competencia comunicativa, que da título a este artículo, aparecerá desglosada para tres subcompetencias: lingüística, sociolingüística y pragmática.

4.1. Subcompetencia lingüística

En primer lugar, la *subcompetencia lingüística* (cuadro 1), también denominada subcompetencia gramatical (Canale, 1983), se refiere al conocimiento y uso correcto del código de la lengua (Consejo de Europa, 2002). El conocimiento y uso correcto del sistema de la lengua es básico en un docente, tanto por la repercusión que ello tiene en su capacidad comunicativa como por su condición de modelo lingüístico para el alumnado. Además, algunos de los aspectos incluidos en esta categoría hacen posible el uso de un lenguaje comprensible en las exposiciones en el aula, habilidad esencial para un docente, que forma parte de las “competencias y habilidades comunicativas en clase” en la propuesta de Domingo Segovia et al. (2010a). Dentro de la subcompetencia lingüística, se han establecido tres unidades de competencia vinculadas al manejo de diferentes subsistemas lingüísticos: la competencia ortográfica, la competencia léxico-semántica y la gramatical, tomando como referente las competencias léxica, semántica, gramatical y ortográfica del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002). Se han omitido la competencia fonológica (conocimiento y uso del sistema fonológico de la lengua) y ortoépica (capacidad de articular correctamente un texto partiendo de su forma escrita) por considerarlas de menor relevancia en el contexto de esta investigación. En cambio, se han seleccionado dimensiones de la subcompetencia lingüística en las que el alumnado universitario presenta a veces déficits graves, pese a la importancia que poseen para una correcta comunicación. Así, Reyzábal (2012) destaca la frecuencia de problemas con el uso de la ortografía, puntuación, empleo de mayúsculas y minúsculas, concordancias, poca variedad léxica, repeticiones de palabras, etc.

La competencia ortográfica se divide en dos descriptores, denominados ‘ortografía y puntuación’ y ‘caligrafía y tipografía’. El primero se plasma en dos criterios de

desempeño relativos al uso correcto de las convenciones ortográficas y las reglas de puntuación y el segundo en otros tantos referidos a la legibilidad de la escritura y el empleo de los códigos tipográficos. Mientras que los tres primeros aspectos son imprescindibles tanto para una correcta comunicación como para que el docente ejerza de modelo lingüístico, el cuarto es relevante en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en que el docente debe recurrir a la escritura manuscrita, por ejemplo al emplear la pizarra convencional o al corregir tareas de sus alumnos en soporte papel.

Por su parte, la subcompetencia léxico-semántica se desglosa en dos descriptores: ‘riqueza y dominio de vocabulario’ y ‘relaciones semánticas’. El primero da lugar a tres criterios de desempeño, que incluyen la variedad léxica y la precisión, así como el manejo del vocabulario científico-técnico profesional. Con relación al segundo, se establecen también tres criterios de desempeño, uno más genérico —uso e interpretación de las palabras teniendo en cuenta sus valores connotativos— y otros dos más vinculados a la labor docente: la capacidad de trasladar el lenguaje científico-técnico al lenguaje común y el uso de figuras retóricas —como la metáfora o el símil— con una intencionalidad didáctica. En ambos casos, se trata de habilidades que hacen posible una mayor inteligibilidad del discurso y facilitan la transmisión del conocimiento.

La competencia gramatical, por su parte, se ha dividido en los descriptores ‘corrección morfológica’ y ‘corrección sintáctica’. El primero se plasma en los criterios de desempeño que evalúan el conocimiento y uso correcto de las diferentes categorías de palabras, así como la aplicación de las reglas de concordancia, mientras que el segundo implica la capacidad de aplicar las reglas de la sintaxis para comprender y construir oraciones coherentes.

Cuadro 1. Criterios de desempeño para la subcompetencia lingüística.

Unidades de Competencia	Descriptores	Criterios de desempeño
Ortográfica	Ortografía y puntuación	Escribe sin errores ortográficos
		Sabe utilizar los signos de puntuación
	Caligrafía y tipografía	Tiene una escritura legible
		Utiliza las convenciones tipográficas en función del contexto
Léxico-semántica	Riqueza y dominio de vocabulario	Evita la repetición excesiva de términos y expresiones, manifestando una <u>riqueza léxica suficiente</u>
		Maneja con soltura el vocabulario científico-técnico de su especialidad
		Utiliza con precisión el vocabulario adecuado al contexto
	Relaciones semánticas	Selecciona e interpreta las palabras teniendo en cuenta su significado connotativo
		Traduce el lenguaje científico-técnico al lenguaje común, adaptado al nivel del interlocutor
		Utiliza figuras retóricas con una intencionalidad didáctica
Gramatical	Corrección morfológica	Usa correctamente las diferentes categorías lingüísticas (verbos, preposiciones, etc.)
		Mantiene la concordancia en el discurso
	Corrección sintáctica	Es capaz de utilizar y comprender estructuras sintácticas complejas
		Construye oraciones con sentido

Fuente: elaboración propia

4.2. Subcompetencia socio-lingüística

Las convenciones sociales que intervienen en las comunicaciones humanas son un elemento esencial que puede determinar el éxito o fracaso de las mismas. Así, “la *competencia sociolingüística* comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 116). En este caso, hemos desglosado la *subcompetencia socio-lingüística* en tres unidades de competencia: utilización del registro y adaptación al contexto, competencia paralingüística y competencia de lenguaje no verbal y proxémica (cuadro 2). Todas estas dimensiones tienen en cuenta la adecuación del discurso al contexto e interlocutores, así como la utilización apropiada de diversos códigos no referidos a la dimensión gramatical, que sin embargo son relevantes para lograr una comunicación eficaz.

La utilización del registro y adaptación al contexto se desglosa en dos descriptores: ‘adecuación del registro’ y ‘adaptación al contexto e interlocutor’. Mientras que en niveles básicos del manejo de una lengua lo prioritario es saber usar un registro neutro (Consejo de Europa, 2002, p. 117), en la formación del profesorado consideramos imprescindible diferenciar y manejar adecuadamente diferentes registros en el uso de la lengua materna, y en particular, saber emplear el registro formal en determinadas situaciones comunicativas propias de la vida académica y del ejercicio de la profesión que así lo requieren (exposiciones académicas, comunicación con instituciones educativas, elaboración de informes, etc.). Por ello, dentro de la ‘adecuación al registro’ se establecen como criterios de desempeño la capacidad de diferenciar entre registro formal e informal, así como la elaboración de diversos documentos formales relacionados con el ejercicio de la profesión docente, adoptando el registro apropiado en cada caso.

El descriptor ‘adaptación del discurso al contexto e interlocutor’ constituye una habilidad esencial de los futuros docentes, contemplada como tal en algunos de los trabajos publicados sobre el tema (Domingo Segovia et al. 2013; Bueno Moreno et al., 2012). En el ejercicio de su profesión, habrá de comunicarse con diferentes tipos de interlocutores (alumnado, familias, colegas, responsables de las instituciones educativas...) y en diversos contextos (situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula, reuniones con miembros de la comunidad educativa, tutorías con familias...), siendo imprescindible adecuar en cada caso el lenguaje a las características del receptor y contexto para así lograr una comunicación eficaz. Por ello, se han definido dos criterios de desempeño referidos a ambos aspectos, esto es, la capacidad de adaptar el lenguaje a los diferentes ámbitos profesionales y situaciones comunicativas, así como a las características del interlocutor.

Por su parte, los códigos no verbales son objeto de atención en los enfoques comunicativos de enseñanza de las lenguas, dado que pueden desempeñar un papel muy importante en la comunicación oral (Núñez Delgado, 2003), siendo esencial para el docente su control y aprovechamiento en las situaciones comunicativas del aula (Sanz Pinyol, 2005). En nuestra propuesta, la unidad de competencia paralingüística se desglosa en dos descriptores: el ‘dominio de los *códigos paralingüísticos*’ y el ‘uso expresivo de la voz’. Ambos aspectos se refieren en su conjunto al control y manejo adecuado de las cualidades prosódicas de la voz, como el volumen, timbre, entonación, ritmo, velocidad, pausas, etc. (Prado Aragonés, 2004). Estos elementos poseen a menudo significados convencionales, referidos habitualmente a la expre-

sión de actitudes y estados anímicos (Consejo de Europa, 2002, pp. 86-87). Además, transmiten información sobre el emisor, enfatizan partes del discurso, expresan la intención comunicativa, etc. y “combinados con los gestos y movimientos, contribuyen a mantener la atención y el interés del interlocutor y a completar el significado del discurso en el proceso de comunicación” (Prado Aragonés, 2004, p. 159).

El descriptor ‘códigos paralingüísticos’ se vincula a sendos criterios de desempeño que evalúan el control de la velocidad, fluidez y volumen —aspectos esenciales para la adecuada recepción del discurso del docente en el aula— por un lado, y, por otro, la adecuada modulación de la voz y capacidad de enfatizar el discurso cuando es preciso. Por su parte, el descriptor ‘uso expresivo de la voz’ se desglosa en otros tantos criterios de desempeño: el uso expresivo de la voz en el aula que ayuda a la transmisión del mensaje y resulta crucial para la transmisión oral de la literatura (narración o lectura de cuentos, recitado de poemas...) y el manejo eficaz de los diversos códigos prosódicos para aportar convicción y claridad al discurso.

La unidad de competencia lenguaje no verbal y proxémica abarca códigos que son componentes importantes de la comunicación no verbal (Prado Aragonés, 2004; Núñez Delgado, 2003) y como tales desempeñan un papel relevante en las situaciones comunicativas del aula. Aquí se ha desglosado en dos descriptores, por un lado el ‘lenguaje no verbal’ y por otro la ‘proxémica’.

Cuadro 2. Criterios de desempeño para la subcompetencia socio-lingüística.

Unidades de Competencia	Descriptores	Criterios de desempeño
Utilización del registro y adaptación al contexto	Adecuación del registro	Diferencia entre registro formal e informal
		Elabora diferentes tipos de textos formales propios de su ámbito de trabajo (exposiciones, informes, comunicaciones institucionales, programaciones...)
	Adaptación al contexto e interlocutor	Adapta el lenguaje a los diferentes ámbitos profesionales y situaciones comunicativas (aula, claustro, reunión con familias...)
		Adapta el lenguaje a los diferentes interlocutores, según sus conocimientos, edad, etc.
Paralingüística	Dominio de los códigos paralingüísticos	Habla despacio, con fluidez y con un volumen adecuado al espacio y al número de interlocutores
		Modula la voz y enfatiza cuando el discurso lo requiere
	Uso expresivo de la voz	Utiliza la voz como un recurso expresivo y creativo en el aula
		Se expresa con convicción y claridad
Lenguaje no verbal y proxémica	Utilización del lenguaje no verbal	Es capaz de interpretar las emociones del interlocutor en una situación educativa
		Usa eficazmente el lenguaje no verbal para lograr sus propósitos en entornos educativos
	Proxémica	Sabe utilizar el espacio como recurso para facilitar la comunicación en diferentes contextos educativos
		Sabe controlar su posición y movimiento en el espacio para contribuir al aprendizaje

Fuente: elaboración propia

El lenguaje no verbal se refiere al uso de los gestos o cinésica (movimientos realizados con las manos o brazos, expresión del rostro, miradas, etc.), que a su vez conllevan significados codificados culturalmente (Consejo de Europa, 2002). En este caso, el descriptor ‘lenguaje no verbal’ se divide en dos criterios de desempeño relativos a la interpretación de las reacciones del interlocutor y la capacidad de usarlo eficazmente en contextos educativos.

La proxémica atañe a la posición y movimiento en el espacio (Núñez Delgado, 2003) que a su vez facilitan u obstaculizan la comunicación según se empleen y que están también determinados por convenciones que varían según el contexto cultural. Se ha considerado oportuno establecer dos criterios de desempeño que evalúan el uso eficaz del espacio para facilitar la comunicación en diferentes contextos comunicativos, así como la capacidad de controlar adecuadamente la posición y movimiento en el espacio en las situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje.

4.3. Subcompetencia pragmática

Por último, la *subcompetencia pragmática* (cuadro 3) se refiere al conocimiento sobre la forma en que los elementos lingüísticos se organizan de forma coherente para producir discursos (competencia discursiva) y sobre el modo en que se usan para realizar determinadas funciones comunicativas (competencia funcional) (Consejo de Europa, 2002).

La competencia discursiva se relaciona con “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros” (Canale, 1983, p. 68), e incluye aspectos como la coherencia y cohesión textual, la organización del texto en párrafos, la organización temática del discurso, etc. En el contexto profesional del docente, la capacidad de estructurar adecuadamente el discurso resulta esencial para una comunicación efectiva en el aula (Sanz Pinyol, 2005), pues de ello depende en buena medida, la comprensión del mensaje didáctico.

En nuestra propuesta, se han seleccionado aspectos que se han considerado particularmente relevantes para la comunicación en el aula, pero que también resultan pertinentes en situaciones académicas propias de los estudios universitarios. Así, la subcompetencia pragmática se desglosa en dos unidades de competencia, la discursiva y la funcional. La competencia discursiva incluye tres descriptores: ‘estructura y organización textual’, ‘argumentación’ y ‘análisis y síntesis’. En el primero se valoran, como criterios de desempeño, la capacidad de estructurar el discurso en párrafos y la capacidad de dotarlo de coherencia y cohesión. En el segundo se evalúan tres aspectos relativos a la producción de textos argumentativos: el uso eficaz de argumentos de autoridad para apoyar el discurso, la capacidad de contrastar la teoría con la práctica y la ejemplificación como recurso didáctico para facilitar la comprensión del alumnado. El tercer descriptor se desglosa en dos criterios de desempeño: la capacidad de integrar ideas procedentes de diferentes fuentes para la producción de un discurso original y la elaboración de un discurso teórico propio utilizando la abstracción y la deducción. Estos últimos criterios de desempeño suponen, obviamente, el manejo de habilidades cognitivas superiores, como la capacidad de argumentar, analizar, sintetizar, etc., esenciales en la producción y comprensión de discursos complejos y de aplicación directa

en la realización de tareas académicas universitarias. Algunos de estos aspectos se relacionan con competencias genéricas básicas relevantes para la formación del alumnado universitario, como la capacidad de síntesis o la documentación de ideas y la información (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013).

Por último, la unidad competencia funcional implica el uso del discurso con un fin funcional concreto (Consejo de Europa, 2002). Para ello, no sólo es necesario manejar las formas lingüísticas apropiadas para realizar determinadas funciones, sino también participar en la interacción comunicativa, haciendo que ésta progrese hasta su conclusión, teniendo en cuenta su finalidad. En este caso, dada la imposibilidad de realizar un listado de todas las funciones comunicativas que ha de saber realizar un docente, se ha optado por incluir en la competencia funcional algunos aspectos que, de modo general, son pertinentes en la mayoría de las situaciones comunicativas a las que se suelen enfrentar el profesorado (comunicación en el aula, comunicación con familias, tutoría, reuniones con colegas...) y contribuyen a hacer que la comunicación progrese eficazmente hacia el fin perseguido. Así, se establecen cuatro descriptores: ‘empatía’, ‘escucha activa’, ‘asertividad’ y ‘capacidad persuasiva’, cada uno de los cuales se traduce en un único criterio de desempeño.

La empatía supone saber ponerse en el lugar de los interlocutores y ser capaz de comprender sus puntos de vista (Sanz Pinyol, 2005), evaluándose la capacidad del docente de ponerse en el lugar del receptor, comprendiendo y respetando sus intereses.

En segundo lugar, es esencial saber escuchar activamente, lo que supone entender lo que el interlocutor nos quiere transmitir, adoptando una actitud de interés y colaboración comunicativa (Van-der Hofstadt, 2005). La escucha activa se puede definir como “el esfuerzo físico y mental de querer escuchar con atención la totalidad del mensaje que se emite, tratando de interpretar el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal y no verbal (...) que realiza el emisor, e indicándole a través de la retroalimentación lo que creemos que estamos entendiendo” (Van-der Hofstadt, 2005, p. 77). Se trata, indudablemente, de una capacidad esencial para un docente que abarca una serie de conductas tanto verbales como no verbales y que está estrechamente ligada a la empatía (Sanz Pinyol, 2005; Hernando Gómez, Aguaded Gómez, y Pérez Rodríguez, 2011). De la escucha activa, se evalúa la capacidad de prestar atención al interlocutor sin interrumpirle, evitando ideas preconcebidas y respetando los turnos de palabras. Empatía y escucha activa son esenciales para el mantenimiento del diálogo y el fomento de la confianza, resultando especialmente útiles para la relación con las familias, lo que facilita la competencia de “informar e implicar a los padres” (Perrinoud 2004, pp. 93-97).

En tercer lugar, la asertividad es una habilidad que resulta de gran utilidad en las relaciones sociales y que se revela particularmente útil para el docente, dado que facilita la resolución de conflictos en el aula y el bienestar profesional (Van-der Hofstadt, 2005) y de la que se evalúa la capacidad de manifestar las propias ideas, creencias y opiniones sin temor ni agresividad.

Por último, se ha incluido la capacidad persuasiva, una habilidad compleja que implica, como criterio de desempeño, el manejo eficaz de diversos recursos comunicativos, tanto verbales como no verbales, para lograr la adhesión del oyente.

Cuadro 3. Criterios de desempeño para la subcompetencia pragmática.

Fuente: elaboración propia

Unidades de Competencia	Descriptor	Criterios de desempeño
Discursiva	Estructura y organización textual	Sabe estructurar un texto en párrafos conociendo su sentido y utilidad
		Produce textos con coherencia y cohesión
	Argumentación	Sabe citar y encontrar argumentos de autoridad
		Es capaz de contrastar y articular las teorías conocidas con la práctica
		Sabe apoyar su argumentación en ejemplos acordes a la situación e interlocutor
	Análisis y síntesis	Articula ideas de diferentes fuentes produciendo un texto original
Elabora teorías propias manejando procesos de abstracción y deducción		
Funcional	Empatía	Sabe ponerse en el lugar de sus interlocutores entendiendo sus intereses y respetando su posición
	Escucha activa	Presta atención al interlocutor sin interrupciones ni ideas preconcebidas y respetando el turno de palabra
	Asertividad	Es capaz de manifestar las propias ideas, creencias y opiniones sin temor ni agresividad
	Capacidad persuasiva	Sabe utilizar con eficacia todos los recursos comunicativos para lograr la adhesión del interlocutor

5. Conclusiones y prospectiva

Tal como se ha indicado al comienzo, nuestro propósito en este trabajo era definir y proponer una estructura de la competencia comunicativa para los estudios de Grado de Maestro/a en Infantil y Primaria, y dotarla de un soporte epistemológico y conceptual suficiente para que pudiera servir de guía efectiva a lo largo de toda nuestra futura investigación. Dicha estructura viene articulada, como se ha indicado en el apartado de objetivos y metodología, por varias funciones básicas, unidades de competencia, descriptores y criterios de desempeño. Éstos serán la clave para distinguir o perfilar la diferencia entre la competencia comunicativa necesaria, por ejemplo, para un profesional médico o un maestro/a. Teniendo claro el modo de ejercer la competencia comunicativa a partir de los criterios de desempeño, podremos realizar un análisis riguroso de los puntos fuertes y carencias de los estudiantes con la finalidad de planificar un proceso de formación que contribuya a paliar, en la medida de lo posible, las deficiencias encontradas.

En primer lugar, se ha realizado una revisión de las investigaciones llevadas a cabo en la educación superior en los últimos cinco años sobre competencia comunicativa, destacando algunas de las que nos han parecido más relevantes o con mayor conexión con nuestro objetivo. Es importante señalar que afortunadamente parece que el estudio de la competencia comunicativa está despertando cada vez más interés

en la investigación de la educación superior. Todos la reconocen como clave para el buen aprovechamiento y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, así como para su integración en el mundo laboral.

En segundo lugar, nuestro análisis ha partido de la distinción entre tres funciones básicas de la competencia comunicativa, siguiendo las orientaciones del *MCERL*. Así, se ha elaborado un marco conceptual para el análisis de unidades de competencia y descriptores de las competencias lingüística, socio-lingüística y pragmática adaptándolo a los requerimientos de los estudios de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.

Por último, empleando una metodología analítico-deductiva y funcional, se han concretado varios criterios de desempeño en relación con cada descriptor, que se muestran en cada uno de los cuadros de cada función básica de la competencia comunicativa: subcompetencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Se ha diseñado así una estructura para el análisis de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, específicamente adaptado a las necesidades formativas del alumnado de Magisterio, que tiene en cuenta las dimensiones más relevantes para el futuro ejercicio de su profesión, y que puede tener diferentes aplicaciones.

De modo más inmediato, esta propuesta ha sido utilizada, como referencia, en la segunda fase del proyecto en que se inserta, para elaborar un cuestionario para conocer la percepción del alumnado acerca de su dominio de la competencia comunicativa. Los criterios de desempeño recogidos en los cuadros 1 a 3 han dado lugar a 49 ítems, reducidos a 39 en la versión definitiva. El cuestionario resultante —que será objeto de una próxima publicación— ha sido cumplimentado por una muestra de 285 estudiantes, partiendo de una población inicial de 726 estudiantes de primer curso del Título de Grado de Maestro/a pertenecientes a las universidades Jaén, Granada y Oviedo. La detección de los aspectos que el alumnado considera menos desarrollados o deficitarios en las tres funciones básicas planteadas será clave para el posterior diseño de un programa formativo que ayude a mejorarlos.

Además, esta propuesta de análisis puede resultar de utilidad para el profesorado que imparte docencia en los Grados de Infantil y Primaria, al ofrecer una guía para evaluar la competencia comunicativa de sus estudiantes, ya sea de forma genérica o en el marco de determinadas actividades de evaluación (como exposiciones orales, presentación de trabajos e informes escritos, defensa de trabajos fin de grado, etc.), o para diseñar propuestas formativas orientadas a la mejora de las diferentes dimensiones contempladas. Por tanto, se podría decir que la potencialidad de la propuesta va más allá de nuestra investigación, permitiendo planificar la formación en diferentes cursos del grado y dar pie a la elaboración de distintos instrumentos de medida en función de lo que se pretenda analizar en cada momento.

6. Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen I*. Madrid:Aneca.
- Aguilar López, A. (2013). Competencia comunicativa y norma en los grados de maestro en Educación Primaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 25-33.
- Armengol Asparó, C., Castro Ceacero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.

- Bosman, C., Gerard, F.M. y Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- BOE, 312, 29 de diciembre 2007, *ORDEN ECI/3857/2007*, de 27 de diciembre.
- Bolívar Cruz, A., Dávila Cárdenes, N., Fernández Monroy, M., Galván Sánchez, I., González-Betancor, S.M., López Puig, A.,...Dorta-González, P. (2013). Evaluación y fomento de la competencia de comunicación oral de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 17-28.
- Bueno Moreno, M.R., Durán Segura, M. y Garrido Torres, M.A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 85-91.
- Canale, M. (1983). De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cicres Bosch, J. y Llach Carles, S. (2014). Análisis de las creencias hacia el registro formal y la variedad estándar en la formación inicial de los maestros, *Tonos Digital. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, 26, 1-22. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-08-analisis_cicres.htm (consultado: 25 de junio de 2015).
- Clemente-Ricolfe, J.S. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Conchado Peiró, A. y Carot Sierra, J.M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 429-446.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- De Juanas Oliva, Á. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 233-250.
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J.L., García Aróstegui, I. y Rodríguez Fuentes, A. (2010a). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2) 303-323.
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J.L., García Aróstegui, I. y Rodríguez Fuentes, A. (2010b). La competencia comunicativa en alumnos de la especialidad de Lengua Extranjera de Magisterio de la Universidad de Granada. *Enseñanza and Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 139-169.
- España Palop, E. (2011). Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 37-51.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimiento*, 20(2), 425-444.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y educadores*, 18(2), 209-225. doi: 10.5294/edu.2015.18.2.2
- Gallego Ortega, J.L., García Guzmán, A. y Rodríguez Fuentes, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón*, 66, 39-53. doi: 10.13042/Bordon.2014.66404

- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions on sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. doi: 10.6018/reifop. 17.3.204071
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hernando Gómez, Á., Aguaded Gómez, I. y Pérez Rodríguez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153-177.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Mayoral, S., Timoneda, C. y Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula Abierta*, 41 (3), 5-12.
- Núñez Delgado, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Ferra, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario para la gestión del currículum. En A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Moraes (Eds.), *Diversidad y adversidad en Educación* (pp. 73-98). Jaén: Joxman,
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(3), 133-149.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2011). Diagnóstico y mejora de la competencia comunicativa en los alumnos del grado de primaria. En *I Jornadas de Innovación Docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/43007>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31. Recuperado de http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=6&id_articulo=74
- Román, J.M., Saiz, C., Alonso, J. y de Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1) 109-128.
- Romero Andonegi, A., Gaminde, I., Etxebarria, A. Garay, U. (2013). Desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en primer curso de los grados de educación infantil y educación primaria: una experiencia de aula en la UPV/EHU. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1 (2), 37-48.
- Sanz Pinyol, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó.
- Sierra y Arizmendiarieta, B, Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar.

Revista Complutense de Educación, 24 (1), 165-184. doi: 10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196

Silva Laya, M. (2016). Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (152), 88-108.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.

Van-Der Hofstadt, C. J. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos.

Zabalza, M.Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.