

Percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa en la formación inicial docente: una experiencia interdisciplinar

Students' perceptions of their communicative competence in initial teacher training: an interdisciplinary experience

L'autopercepció de l'alumnat de seu competència comunicativa en la formació inicial docent: una experiència interdisciplinària

Oihane Korres Alonso¹, Eneko Balerdi Eizmendi², Jessica Paños-Castro^{2,*}

1 | Facultad de Psicología y Educación Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular, Universidad de Deusto, Bilbao, España

2 | Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Innovación y Organización Educativa, Universidad de Deusto, Bilbao, España

*Autor para correspondencia.

Recibido: 22/02/2021 | Aceptado: 11/06/2021 | Publicado: 15/07/2021

RESUMEN: La competencia comunicativa es una de las competencias clave en la formación inicial docente y la planificación coordinada entre distintas asignaturas hace su desarrollo más significativo. La comunicación es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, sus aspectos escritos, orales y no verbales han de ser cuidados. Este estudio analiza la autopercepción de la competencia comunicativa del alumnado universitario tras la aplicación de un proyecto interdisciplinar, cuyo objetivo es integrar las distintas destrezas comunicativas por medio de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y coordinadas en colaboración académico-profesional con sesiones teóricas y talleres con expertos. Para ello, se ha implementado un programa de formación longitudinal dirigido a 53 alumnos del Grado de Educación Primaria, en el que han creado un cuento escrito en el primer curso, transformándolo al formato oral y al escénico en cursos posteriores. A partir de las rúbricas de las competencias genéricas de la Universidad de Deusto, se diseñó un cuestionario mixto ad-hoc. Una vez validado el cuestionario por expertos, se procedió a la recogida de datos. Los resultados muestran una valoración generalmente positiva y críticamente constructiva. Asimismo, señalan un aumento en su motivación, porque los talleres contribuyen a una mejor comprensión de los contenidos de las asignaturas, subrayando su carácter práctico. Así, se debe fomentar el trabajo colaborativo interdisciplinar en la formación inicial del profesorado, implementando experiencias de aprendizaje integrales e integradoras.

PALABRAS CLAVE: autopercepción; competencia comunicativa; interdisciplinariedad; formación inicial docente; cuento

ABSTRACT: Communicative competence is one of the key competences in initial teacher training, and the development of this competence is made more significant by coordinated planning across several subjects. Since communication is fundamental to the teaching and learning process, care must be taken to enhance its written, oral and non-verbal aspects. In this study we analyze university students' self-perception of their communicative competence after they have completed an

Cómo citar: Korres Alonso, O., Balerdi Eizmendi, E. y Paños-Castro, J. (2021). Percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa en la formación inicial docente: una experiencia interdisciplinar. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 47-61. [10.7203/realia.26.20496](https://doi.org/10.7203/realia.26.20496)

Copyright: El/La Autor/a.
Open Access: Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International licence (CC BY-ND 4.0)

Financiación: None informed

interdisciplinary project that integrated various communication skills through active and coordinated teaching-learning methodologies in academic-professional collaboration, theoretical sessions and workshops with experts. To do so, we implemented a longitudinal training program with 53 students from the Degree in Primary Education in which the students created a written story in the first year before transforming the story into oral and scenic formats in later courses. Based on the rubrics of the generic competences of the University of Deusto, we designed an ad-hoc mixed questionnaire. After the questionnaire had been validated by experts, the data were collected. Our results show a generally positive and critically constructive assessment. They also indicate an increase in student motivation, since the workshops help students better understand the contents of the subjects, thus underlining their practical nature. Interdisciplinary collaborative work that implements comprehensive and inclusive learning experiences should therefore be encouraged in initial teacher training programs.

KEYWORDS: self-perception; communicative competence; interdisciplinarity; primary education degree; initial teacher training; short story

RESUM: La competència comunicativa és una de les competències claus en la formació inicial docent i, en concret, la planificació coordinada entre diferents assignatures fa el seu desenvolupament més significatiu. La comunicació és fonamental en el procés d'ensenyament i aprenentatge i, per tant, s'ha de tenir cura dels seus aspectes escrits, orals i no verbals. Aquest estudi analitza l'autopercepció de la competència comunicativa de l'alumnat universitari després de l'aplicació d'un projecte interdisciplinari; l'objectiu és integrar les diferents destreses comunicatives per mitjà de metodologies d'ensenyament-aprenentatge actives i coordinades en col·laboració acadèmica professional amb sessions teòriques i tallers amb experts. Per a això, s'ha implementat un programa de formació longitudinal dirigit a 53 alumnes del grau d'Educació Primària, en què han creat un conte escrit en el primer curs, i l'han transformat al format oral i a l'escènic en cursos acadèmics posteriors. A partir de les rúbriques de les competències genèriques de la Universitat de Deusto, es va dissenyar un qüestionari mixt ad hoc. Un vegada validat el qüestionari per persones expertes, es va procedir a la recollida de dades. Els resultats mostren una valoració generalment positiva i críticament constructiva. Així mateix, assenyalen un augment en la seua motivació, perquè els tallers contribueixen a una millor comprensió dels continguts de les assignatures i subratllen el seu caràcter pràctic. Així, s'ha de fomentar el treball col·laboratiu interdisciplinari en la formació inicial de professorat, i implementar experiències d'aprenentatge integrals i integradores.

PARAULES CLAU: l'autopercepció; competència comunicativa; interdisciplinarietat; formació inicial docent; conte

Notas de aplicación práctica

¿Qué se sabe sobre este tema?

- El desarrollo de la competencia comunicativa resulta fundamental en la formación de los futuros docentes, para generar un buen clima y favorecer la calidad de la interacción y relación con el resto de los agentes educativos y el alumnado.
- Estudios previos señalan que la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente, o se hace de manera poco eficiente en los estudios de grado de Magisterio.
- La interdisciplinariedad es una estrategia metodológica adecuada para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de manera integral e integrada.

¿Qué añade este artículo?

- Una revisión de la literatura existente.
- Una propuesta didáctica interdisciplinar para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el futuro profesorado de primaria.
- Un instrumento para la evaluación de la autopercepción de la competencia comunicativa del alumnado universitario, tras la aplicación de la propuesta didáctica.

Implicaciones para la práctica y/o la política

- Se propone la realización de proyectos interdisciplinares para el alumnado universitario.
- Se propone el uso de talleres con profesionales expertos, y el uso de metodologías activas y participativas.

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El marco de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante) propone un enfoque basado en competencias. Según [Rodríguez y Vieira \(2009\)](#), las competencias son un conjunto de acciones, conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que, vinculadas a un contexto, permiten responder con éxito a una demanda.

En relación con las competencias docentes, [Perrenoud \(2004\)](#) las clasifica en diez grupos de familias. Siguiendo esta línea, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ([ANECA, 2004](#)), con el objetivo de adaptar los Títulos de Grado de Magisterio al EEES, fija las competencias transversales o genéricas y las específicas o concretas a todas las titulaciones de maestro. En ambas propuestas, se puede observar que el desarrollo de la competencia comunicativa (CC en adelante) resulta fundamental en la formación de los futuros docentes, ya que de ella dependerá la calidad de la interacción y relación con el resto los de agentes educativos y el alumnado, el clima generado en el aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en las últimas décadas diversos autores han subrayado las dificultades para comunicarse que muestran los estudiantes universitarios ([Camps, 2009](#); [Camus, Iglesias, y Lozano, 2019](#); [Domingo, Gallego, García, y Rodríguez, 2010](#); [Ruíz-Muñoz, 2012](#)). Además, se conoce que la autopercepción de la CC es negativa entre el alumnado, considerando insuficiente su habilidad comunicativa en el aula y en el desempeño de sus tareas docentes, aunque muestran una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas en el transcurso de sus estudios ([Domingo et al., 2010](#)). En concreto, el futuro profesorado “manifiesta que su preparación en habilidades para comunicar y comunicarse con el alumnado en el aula es insuficiente, lo que dificulta que los estudiantes se impliquen en el proceso de aprendizaje” ([Camus et al., 2019](#)).

1.1. La competencia comunicativa en la formación del profesorado

Desde la perspectiva de los estudiantes, que en su futura profesión desarrollarán el papel de educadores, resulta fundamental incidir en el desarrollo de la CC. En la labor docente esta competencia puede entenderse como la capacidad de comunicarse de forma clara y apropiada, tanto de manera oral como escrita, en los diversos contextos implicados y, por tanto, es esencial para la eficaz interacción y coordinación entre los distintos actores que participan en los procesos educativos ([Gràcia, Jarque, Astals, y Rouaz, 2020](#)).

Como indican [Gallego y Rodríguez \(2015\)](#), la calidad de la enseñanza depende, en parte, de la calidad de la comunicación que se produce en el aula, de modo que, entre las distintas habilidades que debe tener un docente, la comunicativa es especialmente relevante. La Orden ECI/38572 citado en [Domingo, Gallego, y Rodríguez](#) señala que esta competencia demanda a los futuros docentes “conocer los procesos de interacción-comunicación en el aula; comprender los principios básicos del lenguaje y la comunicación, exigir competencia idiomática o en tecnologías de la información y la comunicación...” (2013, p. 56). Así, una de las principales funciones del profesorado es crear en el aula espacios de comunicación que faciliten la construcción del aprendizaje y la interacción interpersonal. Por tanto, los docentes en formación requieren, “además de contenidos didácticos y pedagógicos, destrezas y habilidades comunicativas, dado que enseñar no es únicamente transmitir conocimiento o intercambiar información” ([Camus et al., 2019, p. 84](#))

Sin embargo, estudios previos señalan que la CC no se trabaja suficientemente, o se hace de manera poco eficiente, en los estudios de Magisterio, y que existe un bajo nivel de esta competencia entre los estudiantes de dicho grado ([Camus et al., 2019](#); [Domingo et al., 2010, 2013](#)). [Camacho y Sáenz \(2000\)](#) señalan que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse de manera oral, bien por el desconocimiento de claves para comunicarse como emisor, por problemas de comprensión

asociados al receptor, por otras causas asociadas a la personalidad del emisor o del receptor, por acometer el fenómeno de la comunicación de manera inadecuada, o por circunstancias externas que no propician la comunicación. [Camus et al. \(2019\)](#) destacan que los docentes en formación muestran preocupación por no disponer de habilidades suficientes para mantener la escucha activa y la atención del alumnado, y señalan que no disponen de recursos y destrezas para desarrollar una comunicación eficaz y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación oral resulta fundamental para promover la participación del alumnado y la construcción compartida del aprendizaje, más allá de la mera transmisión de conocimiento. En este sentido, la competencia para la comunicación oral en el profesorado de Educación Primaria se orienta, fundamentalmente, a “expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión” ([Villa y Poblete, 2007](#), p. 186). Para ello, el docente utiliza distintas técnicas de comunicación, relacionadas tanto con el lenguaje verbal, como con el no verbal y el paraverbal ([Domingo et al., 2010](#); [Gallego y Rodríguez, 2015](#)).

Así, [Camus et al.](#) indican que el profesorado en formación considera que “la comunicación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone, sobre todo, transmitir mensajes claros, comprensibles y motivadores, así como emplear, en mayor proporción, el lenguaje verbal que el lenguaje no verbal” (2019, p. 95). Por tanto, valoran la comunicación en relación con la transmisión de conocimientos, y no tanto con el proceso de aprendizaje. Como señala [Ramírez](#), la CC en expresión oral va más allá de hablar y escuchar, ya que supone un dominio de las habilidades comunicativas del lenguaje oral de manera integrada, considerando el “sentido eminentemente práctico del lenguaje mediante la interpretación de los usos sociales del discurso y de la importancia de los contextos y las situaciones comunicativas que tanto condicionan la información, los mensajes y sus intenciones comunicativas” (2002, p.58). Así, es necesario poner en valor la comunicación no verbal y la expresión corporal, ya que un buen comunicador cautiva y motiva a sus estudiantes, promoviendo el diálogo y la interacción, no sólo con el lenguaje verbal sino también con el lenguaje gestual y corporal ([Camus et al., 2019](#); [Gallego y Rodríguez, 2015](#)).

En relación con la comunicación escrita, [Gallego, García, y Rodríguez \(2013\)](#) indican que, al actuar como emisores, los futuros docentes encuentran dificultades en la organización textual o estructuración de las ideas, despreocupación por la ordenación sintáctica, inadecuado empleo de reglas o seguimiento de pasos para crear textos, o desidia por la revisión textual. [Domingo et al. \(2010\)](#) también encuentran que un 38,5% de los estudiantes de magisterio estiman que su habilidad de expresión escrita (con propiedad y corrección) es insuficiente. En esta línea, [R. Arroyo y Gutiérrez \(2016\)](#) analizan las competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado, concluyendo, por un lado, que el paso por la universidad no parece ser una variable influyente en el desarrollo de competencias escritoras y, por otro lado, que los estudiantes manifiestan importantes carencias relacionadas con el autocontrol, la creatividad, la teoría del texto y la teoría de la tarea, entre otras. Por tanto, se debe prestar atención al desarrollo de habilidades y destrezas que permitan a los docentes comprender y producir textos escritos en las diversas situaciones a las que se enfrenten en su desempeño profesional.

1.2. Metodologías para el desarrollo de la competencia comunicativa

Desde la convergencia del EEES en 1999, las Instituciones de Educación Superior han experimentado una profunda transformación, basándose en la incorporación de las competencias y enfatizando “los alcances de la acción en el marco de la preparación de la formación humana” ([Cejas, Rueda, Cayo, y Villa, 2019](#), p. 95) Entre los cambios fundamentales, destaca la llamada renovación metodológica, que consiste en

la transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, donde el profesor es el guía y acompañante, y el alumno el protagonista (Alarcón, Vázquez, Díaz, y Venegas, 2020; Belmonte, Galián, y Bernárdez-Gómez, 2020; Fernández, 2006).

Las metodologías más centradas en el estudiante, participativas o modernas, son, principalmente, adecuadas para alcanzar objetivos relacionados con la memorización a largo plazo, el desarrollo del pensamiento y la motivación, y la transferencia o generalización de aprendizajes (Fortea, 2019). Sin embargo, como afirma Fernández (2006), no existe un único método exclusivo, todo depende de las condiciones del aula, del grupo y del objetivo principal que se quiera alcanzar.

Para favorecer el desarrollo de las competencias, se hace necesario un enfoque global e integrador que permita al alumnado desarrollar estrategias para abordar las distintas situaciones que se le planteen en su futuro desempeño profesional (Bolarín, Moreno, y Martín, 2015; García-Delgado, Borge-Bravo, García-Albero, Oliver-Cuello, y Sancho, 2005; Torrego y Ruiz, 2011). De este modo:

las materias que conforman un Título no pueden concebirse aisladas unas de otras, ni en contenidos ni en metodologías. Se debe profundizar en el enfoque multidisciplinar y en el efecto sinérgico. Si el alumno tiene que abordar diferentes disciplinas con proyectos de trabajo comunes, estará más preparado para enfrentarse a la resolución de situaciones reales marcadas por la interdisciplinariedad.

(Peña, Díaz-Garrido, y Sánchez-López, 2015, p. 164)

En este sentido, la interdisciplinariedad es una estrategia pedagógica que promueve el aprendizaje por competencias, ya que implica la interacción de varias disciplinas y, por tanto, exige la coordinación, colaboración y cooperación entre los docentes (M. J. Arroyo, Pinedo, y la Iglesia, 2020). Así, un pilar fundamental para el desarrollo de la interdisciplinariedad es la coordinación docente, que:

exige que todo el profesorado de una titulación sea y actúe como un equipo docente, es decir, como un grupo de profesores que tienen un objetivo común: formar titulados en las condiciones exigidas en el Proyecto de Título, por el que van a trabajar conjunta, colaborativa y armónicamente, a fin de conseguir una docencia de calidad

(Torrego y Ruiz, 2011, p. 33)

Peña et al. (2015, p. 164) subrayan que “la interdisciplinariedad hace referencia a la interacción entre dos o más disciplinas, entre las que debe existir intercomunicación y enriquecimiento recíproco”. En este punto es importante señalar el paso de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad, ya que requiere del desarrollo de metodologías de trabajo en equipo. Gracias al empleo de la interdisciplinariedad, se logra “una manera óptima de aprender, ya que permite a los discentes comprender los problemas reales de su campo profesional de una manera global, pero también presenta ventajas para los docentes, ya que les ayuda a mejorar su desarrollo profesional” (M. J. Arroyo et al., 2020, p. 104).

De este modo, se construye un espacio colaborativo entre docentes, donde pueden compartir ideas, saberes, prácticas y experiencias, así como tiempo de trabajo y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo profesional y organizativo en el contexto de los departamentos universitarios (Bolarín et al., 2015). Además, como señalan García-Delgado et al., las competencias sólo pueden ser adquiridas a través de la puesta en práctica, por tanto, los estudiantes deben:

desarrollarlas a través de metodologías y recursos adecuados en contextos lo más parecidos a la realidad, pues no debe olvidarse que en este modelo la formación debe ponerse en relación con la complejidad que los estudiantes pueden encontrar en la vida cotidiana.

(2005, p. 34)

En este sentido, es importante que la universidad y la sociedad colaboren e interactúen entre sí, ofreciendo al alumnado experiencias y vivencias desde la realidad profesional. Una vía para establecer puentes son los seminarios-talleres impartidos por profesionales externos:

El uso del taller como estrategia metodológica constituye una alternativa viable en la universidad, la cual permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo paulatinamente de manera más autónoma, dándoles herramientas para usar los procedimientos en la adquisición de conocimientos en el resto de las materias de su plan de estudios .

(Gutiérrez, 2009, s.p.)

Asimismo, este enfoque educativo, que fomenta una visión más integradora del aprendizaje, hace necesaria una evaluación formativa y compartida, orientada a la mejora del aprendizaje. Como indican Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor, y Fraile-Aranda (2017, p. 75), distintos estudios muestran que este tipo de evaluación “aumenta la motivación e implicación del alumnado, permite corregir los errores, es una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la responsabilidad, autonomía y comunicación del alumnado, mejora su capacidad de autocritica y el rendimiento académico”.

1.3. Material y método

El objetivo de esta investigación es analizar la autopercepción del alumnado universitario del grado en Educación Primaria sobre su CC, tras participar en una experiencia para la mejora de dicha competencia. La medición se ha realizado tras la aplicación de un proyecto educativo longitudinal cuyo fin es el desarrollo de la CC (escrita, oral y no verbal) a lo largo de 3 cursos académicos de manera interdisciplinar, enmarcado en la X Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Deusto.

1.4. Diseño de la propuesta didáctica

La experiencia se ha llevado a cabo durante los tres primeros cursos del Grado de Educación Primaria, desde las asignaturas Sociedad y Escuela en 1º, Habilidades y Destrezas Comunicativas II en 2º, y Expresión Corporal y Comunicación en 3º. Así, la secuencia de aprendizaje posibilita el desarrollo de la competencia escrita en primero, la competencia oral en segundo y la no verbal en tercero. En la siguiente tabla (Tabla 1) se indica la organización de la práctica:

Tabla 1. Desarrollo de la práctica coordinada. Fuente: elaboración propia.

	1º Curso	2º Curso	3º Curso
Curso académico	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Asignatura	Sociedad y Escuela	Habilidades y Destrezas Comunicativas II	Expresión Corporal y Comunicación

Continued on next page

Table 1 continued

Número de estudiantes matriculados	56	53	36
Agrupaciones	10 grupos. 1 grupo de 7 integrantes, 4 grupos de 6, y 5 grupos de 5	10 grupos. 7 grupos de 5 integrantes y 3 grupos de 6	4 grupos de 5 y 4 integrantes
Competencia	Comunicación escrita	Comunicación oral	Comunicación no verbal
Reto del proyecto	Crear un cuento por grupos, escrito y dibujado.	Adaptar el cuento a un formato audiovisual.	Adaptar el cuento al formato motor y ponerlo en escena.
Proceso de creación	Planificación, textualización, revisión (coevaluación y heteroevaluación) y elaboración del texto final		
Seguimiento de los grupos	Rúbrica con indicadores de evaluación, tutorías tanto fuera como dentro del aula, y asesoramiento del profesional que impartió el taller		
Talleres	T1: Story Cubes T2: Dibujo de personajes T3: Visual Thinking	T1: La voz y el control de la respiración T2: Recursos para la narración oral	T1: El juego de leer T2: El cuerpo que habita la vivencia narrativa
Duración	Cada taller se desarrolló en una sesión de 2 horas		
Evaluación	Presentación del cuento ante los tres docentes y el experto que imparte los talleres.	Sesión de presentación del cuento audiovisual ante los tres docentes y los expertos que imparten los talleres.	Actuación del cuento motor ante los tres docentes y el experto que imparte los talleres.
Criterios de evaluación (CE)	CE1: Crea ilustraciones con diversas tipografías, iconos y contenedores. CE2: Diseña un cuento con una moraleja educativa. CE3: Estructura el cuento con una introducción, nudo y desenlace. CE4: Adapta la tipografía del cuento al lector. CE5: Diseña una portada atractiva empleando el Visual Thinking.	CE1: Crea un cuento audiovisual original con un mensaje claro y educativo. CE2: Ordena la narración con una adecuada progresión. CE3: Entona la voz de manera natural y modulada. CE4: Lleva un ritmo fluido a lo largo de la narración. CE5: Pronuncia con claridad y volumen adecuado.	CE1: Muestra el control de la estructura corporal. CE2: Realiza diferentes acciones motrices expresivas. CE3: Realiza expresiones dinámicas con ritmo. CE4: Se mueve explotando los diversos recursos del espacio. CE5: Se mueve en sintonía con los miembros, grupos y objetos del entorno.

Con el propósito de favorecer en el alumnado el desarrollo de la CC, se ponen en práctica una serie de estrategias metodológicas coordinadas por los docentes de las tres materias implicadas. Así, el proyecto de cada asignatura plantea un reto y organiza talleres con expertos en cada área, para que el alumnado descubra las claves y haga uso de herramientas para la creación de un cuento. Dicho producto de aprendizaje se convierte en un objeto que se va transformando, ya que se trabaja sobre el mismo cuento a lo largo de los tres cursos. El cuento se crea en formato escrito, para pasar a la narración oral en formato audiovisual, y, finalmente, transformar la narración al lenguaje no verbal.

En consecuencia, el alumnado desarrolla distintas destrezas (escrita, oral y no verbal) que componen la CC, y que son evaluadas en sesiones de exposición ante los compañeros, el profesorado y los expertos de los talleres. De este modo, la evaluación

se convierte en un espacio de aprendizaje compartido, donde el diálogo y la interacción entre los distintos agentes implicados, favorece el enriquecimiento mutuo y la construcción del aprendizaje.

1.5. Diseño de la evaluación de la práctica

El objetivo de esta investigación es analizar la autopercepción de la CC en el alumnado universitario del Grado en Educación Primaria, tras la aplicación de la propuesta presentada en el apartado anterior. Para ello, se ha empleado una metodología mixta.

La primera parte del cuestionario se elaboró partiendo de los descriptores de las competencias genéricas correspondientes a la comunicación escrita, oral y no verbal de la Universidad de Deusto (Villa y Poblete, 2007). Los ítems de la segunda parte del cuestionario se diseñaron ad hoc partiendo de la revisión teórica. Una vez elaborado el cuestionario, se realizó un juicio con 3 expertos: profesores e investigadores universitarios con más de 7 años de experiencia en la CC. Estos expertos aportaron las siguientes recomendaciones para la adaptación del cuestionario: indicar el título en los bloques y añadir los términos oral, escrito y no verbal en los diferentes ítems. En concreto, el coeficiente de Kappa de Fleiss, que sirve para analizar la concordancia inter-observador, es de 0,76, lo cual indica una concordancia buena (Landis y Koch, 1977).

Finalmente, una vez validado el cuestionario en castellano, este quedó compuesto por 5 bloques (Tabla 2). La selección de estos bloques se corresponde con los 3 elementos de la CC trabajados a lo largo de la propuesta didáctica, así como con los aspectos metodológicos utilizados para su desarrollo. La medición de los tres primeros bloques se realiza mediante una escala Likert de valoración de 5 puntos, desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. En el bloque de talleres se han incluido un total de 4 preguntas cualitativas abiertas. Asimismo, en el bloque de coordinación, se incluyen 4 preguntas de respuesta abierta y una pregunta de tipo Likert de 5 puntos. Es preciso mencionar que todas las preguntas del cuestionario han sido de respuesta obligatoria.

Tabla 2. Cuestionario para la evaluación de la CC. Fuente: elaboración propia.

Bloque	Ítems
Comunicación escrita	<p>Soy capaz de crear un cuento escribiendo la historia con claridad (CE1).</p> <p>Soy capaz de expresar ideas y sentimientos con claridad en el cuento (CE2).</p> <p>Soy capaz de escribir un cuento correctamente, cuidando la gramática, la ortografía y la semántica (CE3).</p> <p>Soy capaz de adecuar las características principales del cuento a las necesidades de las diferentes edades de Educación Primaria (CE4).</p> <p>Soy capaz de facilitar la lectura y la comprensión del cuento mediante una correcta cohesión y coherencia entre las ideas (CE5).</p> <p>Soy capaz de contar diferentes historias dentro del cuento (CE6).</p> <p>Soy capaz de realizar ilustraciones para el cuento (CE7).</p> <p>Soy capaz de introducir en el cuento diferentes tipos de ilustraciones a través del uso de tipografía, íconos y sombras (CE8).</p>
Comunicación oral	<p>Soy capaz de influir éticamente en el alumnado al contar cuentos (CO1).</p> <p>Soy capaz de utilizar ejemplos, analogías, metáforas... para esclarecer los hechos relatados en los cuentos (CO2).</p> <p>Soy capaz de adaptar el contenido del cuento a las características de cada situación (CO3).</p> <p>Soy capaz de promover la participación de la audiencia en la narración de los cuentos (CO4).</p> <p>Soy capaz de adaptar la forma de contar el cuento a cada situación (CE5).</p> <p>Soy capaz de gestionar aspectos de la oralidad (calentamiento, control de la respiración, etc.) (CO6).</p> <p>Soy capaz de valerme de diferentes elementos de la oralidad (volumen, tono, ritmo, velocidad y claridad) (CO7).</p> <p>Soy capaz de utilizar elementos no orales para acompañar la voz (mirada, postura corporal, expresión facial) (CO8).</p>

Continued on next page

Table 2 continued

Comunicación no verbal	<p>Soy capaz de utilizar y controlar mi cuerpo al contar cuentos (CNV1).</p> <p>Soy capaz de realizar todo tipo de acciones para ayudar al relato del cuento (CNV2).</p> <p>Soy capaz de ejecutar expresiones corporales con ritmo para que el cuento sea dinámico (CNV3).</p> <p>Soy capaz de emplear mi cuerpo para representar los lugares del cuento (CNV4).</p> <p>Soy capaz de relatar el cuento en sintonía con los estudiantes, profesorado y padres y madres recogiendo sus expresiones (CNV5).</p> <p>Soy capaz de integrar mi cuerpo en el cuento (CNV6).</p> <p>Soy capaz de explorar y poner en movimiento los elementos del cuento a través del juego (CNV7).</p> <p>Soy capaz de seleccionar los elementos más representativos del cuento y componer una coreografía (CNV8).</p>
Talleres	<p>Recuerdo las siguientes estrategias aprendidas en los talleres impartidos por Javier Miguel Garay en el primer curso: ¿Añadirías algo a esos talleres?</p> <p>Recuerdo las siguientes estrategias aprendidas en los talleres impartidos por Ane Gebara y Pello Añorga en el segundo curso: ¿Añadirías algo a los talleres?</p> <p>Gracias al taller de Iñaki Carretero en este curso recuerdo las siguientes estrategias aprendidas: ¿Añadirías algo a los talleres?</p> <p>¿Los talleres ofrecidos por profesionales externos han proporcionado valor añadido a vuestra experiencia de aprendizaje? Si es así, ¿Cuál?</p>
Coordinación e interdisciplinariedad	<p>Me ha parecido oportuno aprovechar el cuento para desarrollar la competencia comunicativa necesaria para ser profesor de Primaria. (Likert)</p> <p>¿Cómo has vivido la posibilidad de crear un cuento y poder utilizarlo en años posteriores?</p> <p>¿Percibes que puedes desarrollar diferentes competencias comunicativas (escrita, oral y no verbal) e integrarlas en el cuento?</p> <p>¿Qué propondrías para reforzar la coordinación entre asignaturas?</p> <p>¿La coordinación que se ha dado entre las tres asignaturas te ha ayudado a integrar las tres competencias comunicativas?</p>

El cuestionario fue enviado en la última sesión (18 de diciembre de 2020) de la fase final del proyecto. Para la recogida de información se alojó el instrumento en Qualtrics, plataforma para la elaboración de encuestas online.

El cuestionario fue enviado tanto en castellano como en euskera (traducido por el servicio de traducción) al total del alumnado participante en la propuesta didáctica interdisciplinar, esto es, a los 53 alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Deusto participantes en el proyecto. Dadas las características del grado en cuestión, cabe destacar que, de estos 53 alumnos, 17 no estaban matriculados en la asignatura de “Expresión corporal y comunicación” ya que pertenecen a otra mención, por lo que únicamente respondieron a los bloques correspondientes. Finalmente, la muestra final participante ha sido de 37 alumnos, 13 hombres (35,13%) y 24 mujeres (64,87%). Es importante mencionar que se ha empleado el consentimiento informado.

Cabe destacar que los sujetos que solo participaron en el proyecto durante los dos primeros cursos académicos respondieron a un cuestionario adaptado, compuesto por los bloques 1, 2, 4 (eliminando la pregunta sobre el último taller) y 5.

Una vez obtenido los datos, la parte cuantitativa se ha analizado con el programa estadístico SPSS en su versión 27, realizando un análisis de resultados de corte descriptivo y correlacional. En cuanto a la parte cualitativa, primeramente, las respuestas se han transcrito de manera literal y con absoluta fidelidad, para, después, realizar un análisis de contenido utilizando el software Atlas.ti en su versión 8. En el análisis se identificaron y definieron las categorías emergentes de los textos, en primer lugar, de manera individual por cada investigador, y, posteriormente, partiendo del marco teórico, se contrastaron y depuraron en sucesivas lecturas hasta llegar a un consenso (Tabla 3):

Tabla 3. Categorías y subcategorías del análisis cualitativo. Fuente: elaboración propia.

Categorías	Subcategorías	Definición
Talleres	Valoraciones de argumentación afectiva	Adhesión sentimental con la experiencia
	Valoraciones de argumentación racional	Adhesión intelectual con la experiencia
	Propuestas de mejora	Medidas de cambio para su perfeccionamiento.

Continued on next page

Table 3 continued

Coordinación e Interdisciplinariedad	Valoraciones de argumentación afectiva	Adhesión sentimental con la experiencia
	Valoraciones de argumentación racional	Adhesión intelectual con la experiencia
	Propuestas de mejora	Medidas de cambio para su perfeccionamiento.

2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos en el estudio.

2.1. Análisis cuantitativo

La siguiente tabla (Tabla 4) recoge los valores que representan cada uno de los ítems que describen las destrezas de la CC:

Tabla 4. Descriptivos de los ítems comunicación escrita, oral y no verbal. Fuente: elaboración propia.

Ítem	Media	Desviación típica
CE1	4,19	,660
CE2	4,08	,595
CE3	4,24	,495
CE4	4,19	,660
CE5	4,22	,534
CE6	3,97	,645
CE7	3,76	,955
CE8	3,49	,870
Total comunicación escrita	4,0169	,46413
C01	4,11	,699
C02	4,00	,577
C03	4,05	,575
C04	3,86	,713
C05	4,05	,621
C06	3,76	,683
C07	4,03	,645
C08	3,92	,640
Total comunicación oral	3,9730	,41157
CNV1	3,84	,554
CNV2	3,84	,624
CNV3	3,92	,702
CNV4	4,00	,764
CNV5	3,76	,597
CNV6	3,96	,676
CNV7	3,84	,688
CNV8	3,84	,987
Total comunicación no verbal	3,8750	,50903

Los ítems que indican menor valoración son aquellos que hacen referencia a la utilización de imágenes y composición de ilustraciones. Estos ítems reflejan aspectos específicos de las habilidades a desarrollar en el proyecto, que distan de los elementos

más comunes de la escritura. Sin embargo, el alumnado tiene una mayor autopercepción en la competencia de comunicación escrita, concretamente en el ítem “Soy capaz de escribir un cuento correctamente, cuidando la gramática, la ortografía y la semántica (CE3)”.

En cuanto al desarrollo de las competencias escrita, oral y no verbal, no hay diferencias significativas en las valoraciones medias, aunque la escrita se muestra la más consistente.

En la siguiente tabla (Tabla 5) se muestra el dato que describe cómo el alumnado valora la coordinación de las asignaturas implicadas en el proyecto:

Tabla 5. Valoración coordinación del proyecto. Fuente: elaboración propia.

		Media	Desviación típica	Varianza
COORDINACIÓN	37	4,38	,594	,353

El resultado es significativamente positivo respecto al resto de las valoraciones personales. El dato indica una satisfacción global en el alumnado participante.

Las siguientes tablas (Tabla 6) muestra las diferencias en la percepción del desarrollo de las competencias escrita y oral, según el sexo:

Tabla 6. Diferencia de medias comunicación escrita y oral. Fuente: elaboración propia

Total CE			
SEXO	Media	Media	Desviación típica
HOMBRE	3,9231	13	,38709
MUJER	4,0677	24	,50133
Total	4,0169	37	,46413
Total CO			
SEXO	Media	Media	Desviación típica
HOMBRE	3,8269	13	,52673
MUJER	4,0521	24	,31904
Total	3,9730	37	,41157

Tal y como se puede apreciar en los resultados, los hombres puntúan por debajo de las mujeres en el desarrollo percibido de la CE y CO, aunque la diferencia no es significativa.

En la siguiente tabla (Tabla 7) se muestra el análisis descriptivo atendiendo al sexo en relación con la competencia no verbal de los participantes:

Tabla 7. Diferencia de medias comunicación no verbal. Fuente: elaboración propia

Total CNV			
Sexo	Media	N	Desviación típica
HOMBRE	3,7708	12	,55348
MUJER	3,9712	13	,46535
Total	3,8750	25	,50903

El número de participantes es menor, así como el porcentaje de mujeres participantes, debido a que, tal y como se ha señalado previamente, en el 3º curso es menor el nº de estudiantes matriculados en la asignatura implicada en la práctica. Se puede ver que tanto en hombres como en mujeres es inferior el desarrollo percibido en la CNV en comparación con la CE y la CO, aunque la diferencia no es significativa. Se podría

considerar que está relacionado con la valoración generalmente inferior que hacen los hombres de su desarrollo en todas las competencias. Hay que señalar que el grupo de participantes que no ha respondido al cuestionario de CNV estaba mayoritariamente compuesto por mujeres (90%).

Por último, la siguiente tabla (Tabla 8) presenta los resultados en relación con los años de participación de los estudiantes:

Tabla 8. Diferencia de medias según los años de participación. Fuente: elaboración propia

Cursos de participación		Total CE	Total CO
3 cursos participando	Media	4,0750	3,9950
	N	25	25
	Desv. Desviación	,44341	,46137
2 cursos participando	Media	3,8958	3,9271
	N	12	12
	Desv. Desviación	,50236	,29416
Total	Media	4,0169	3,9730
	N	37	37
	Desv. Desviación	,46413	,41157

Los resultados indican que los estudiantes que han participado durante tres años perciben mayor desarrollo en la CE y CO en comparación con quienes han participado durante dos. Sin embargo, esta diferencia no es significativa.

2.1.1. Análisis cualitativo

Las respuestas obtenidas se han recogido en la siguiente tabla (Tabla 9), donde los estudiantes indican su percepción mediante valoraciones de argumentación racional o afectiva, sobre la aportación de los talleres a su aprendizaje y la contribución de la coordinación docente:

Tabla 9. Resultados cualitativos por categorías. Fuente: elaboración propia

Categorías	Subcategorías	Resultados
Talleres	Valoraciones de argumentación afectiva	Las valoraciones afectivas más mencionadas en relación con los talleres han sido: interesante (6), divertido (5) y entretenido (4). Las menos mencionadas, con una frecuencia, han sido: bueno, motivador y bonito. Por ejemplo, se identifica el término interesante en la siguiente afirmación: "Me ha parecido interesante el proyecto porque era completo y útil" (S16).
	Valoraciones de argumentación racional	Las valoraciones racionales más mencionadas en relación con los talleres han sido: útil (10), enriquecedor (4), completo (3), participativo (3), provechoso (2), adecuado (2), aplicable (2), dinámico (1), de valor añadido (1), bien planteado (1), apropiado (1) y práctico (1). Por ejemplo, útil se identifica en la siguiente afirmación: "El proyecto me ha sido de utilidad para mi desempeño personal como profesional" (S13).

Continued on next page

Table 9 continued

Categorías	Subcategorías	Resultados
Coordinación e Interdisciplinariedad	Propuestas de mejora	6 alumnos han indicado como propuestas de mejora que los talleres fueran más participativos y con mayor interacción y práctica; en especial en relación al taller 1: "Si los estudiantes tuviésemos más participación, mejor. Estuvimos mucho tiempo oyendo al ponente (aunque fue interesante)". Asimismo, proponen, aunque en menor medida, las siguientes propuestas: tener más tiempo, conocer las obras del experto, disponer de más técnicas para trabajar el tono de voz y la vergüenza, tener más seminarios, tener más tiempo para el feedback, conocer técnicas para llamar la atención al alumnado, y saber cómo llegar al receptor del cuento.
	Valoraciones de argumentación afectiva	La única valoración afectiva que ha sido mencionada por 2 alumnos se corresponde con la empatía: "He sentido empatía cuando la profesora estaba motivada con el tallerista" (S15).
	Valoraciones de argumentación racional	Las valoraciones racionales han sido: integrado (13), eficiente (12), coordinado (2), apropiado (2), interdisciplinar (1), sumativo (1) y de ayuda (1). A modo de ejemplo se indica una cita de integrador: "Poco a poco hemos ido trabajando en diferentes elementos y ahora hemos unido todos ellos" (S1).
	Propuestas de mejora	Las propuestas de mejora van dirigidas hacia la relación inter-grupos alumnado, ampliación de la interdisciplinariedad, intensidad, coprofeorado y convivencia escolar. Como ejemplo plasmamos una cita del término inter-grupos alumnado: "Comunicación entre los alumnos de diferentes cursos" (S8).

2.1.2. *Discusión y conclusiones*

La CC resulta imprescindible en la labor docente (ANECA, 2004; Perrenoud, 2004), ya que de ella dependerá la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el futuro profesorado en formación muestra dificultades para comunicarse (Camps, 2009; Camus et al., 2019; Domingo et al., 2010; Ruíz-Muñoz, 2012) lo que subraya la necesidad de desarrollar propuestas docentes como la que presenta este trabajo, que favorezcan un aprendizaje práctico, constructivo e integrado de las distintas destrezas comunicativas.

Asimismo, como señalan estudios previos (Bolarín et al., 2015; Torrego y Ruiz, 2011), trabajar de manera coordinada y colaborativa, compartiendo espacios de diálogo, ha facilitado el aprendizaje entre iguales entre el propio profesorado. Además, esta investigación ha hecho posible conocer la percepción de los estudiantes sobre su CC tras la experiencia interdisciplinar, así como las posibles mejoras para los siguientes cursos. La autopercepción de la CC, especialmente la escrita, ha sido positiva, en consonancia con estudios previos. La autopercepción de la CO y la CNV se desarrollan en menor medida. Esto es coherente con la estructura del plan de estudios del Grado en la Universidad de Deusto, donde se presta mayor atención al desarrollo de la CE. Por tanto, se sugiere que en la formación inicial docente se aseguren espacios para el desarrollo de la CO y CNV.

Además, la valoración de la propuesta didáctica por parte de los estudiantes ha sido mayoritariamente positiva, así, han expresado valoraciones tanto afectivas como racionales y han planteado de forma constructiva sus valoraciones críticas. Este resultado es relevante, dado que las competencias sólo pueden ser alcanzadas a través de la puesta en práctica (García-Delgado et al., 2005).

Además, el alumnado señala que la metodología utilizada favorece una mayor integración de los saberes de las distintas materias, permitiéndoles desarrollar la CC de manera holística. De este modo, los estudiantes valoran muy positivamente la coordinación entre docentes, como estrategia facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indican estudios previos (M. J. Arroyo et al., 2020; Bolarín et al., 2015; García-Delgado et al., 2005; Torrego y Ruiz, 2011), se comprueba que la interdis-

ciplinariedad favorece una mayor comprensión de los conocimientos y un aprendizaje más significativo.

Por tanto, se concluye que la propuesta interdisciplinar desarrollada favorece un aprendizaje significativo basado en la práctica, donde los estudiantes perciben haber adquirido las bases necesarias en los talleres con expertos, para, posteriormente, aplicarlas en el desarrollo de productos comunicativos diferentes (escrito, audiovisual y escenificado), que tienen como eje común el cuento inicial que han creado.

Es preciso recoger las limitaciones halladas en el desarrollo de la propuesta didáctica, para que puedan servir de reflexión para su mejora. Así, este tipo de proyectos, donde se requiere la participación de profesionales externos, implica elevados recursos económicos. Además, la buena gestión del tiempo y la planificación entre el profesorado es necesaria para la toma de decisiones.

Para concluir, respecto a las limitaciones de esta investigación cabe considerar que es un estudio de caso de un grupo concreto, lo cual implica que no se pueden generalizar los datos y, por lo tanto, el mismo proyecto podría tener resultados distintos en otro contexto. Además, únicamente se ha realizado la recogida de datos al término de la propuesta didáctica, y por tanto, no se puede conocer el impacto de la misma en el desarrollo de la CC del estudiantado universitario. Por ello, como futuras líneas de investigación se sugiere: (1) realizar una recogida pre- y post- test; (2) llevar a cabo un estudio experimental con un grupo control y otro experimental; y (3) replicar la propuesta didáctica en otros contextos.

REFERENCIAS

- Alarcón, P., Vásquez, V., Díaz, C., y Venegas, C. (2020). El profesor como guía y guerrero: metáforas sobre la profesión docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(36), 105–128. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n36.2020.10989>
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. I y II). Madrid.
- Arroyo, M. J., Pinedo, R., y la Iglesia, M. D. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102–117. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Arroyo, R., y Gutiérrez, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135–147. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>
- Belmonte, M. L., Galián, B., y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Mirada docente y discente sobre la relación entre nivel de logro competencial y las calificaciones en educación superior. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Descargado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/10/calificaciones.html>
- Bolarín, M. J., Moreno, M. A., y Martín, M. C. (2015). De la coordinación docente a la interdisciplinariedad: voces del alumnado. *Docencia e Investigación*, 25(2), 105–123. Descargado de <http://hdl.handle.net/10578/13294>
- Camacho, S., y Sáenz, O. (2000). Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores. Alcoy: Marfil.
- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32(16), 139–145. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-012>
- Camus, M. M., Iglesias, M. J., y Lozano, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 83–101. <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(1), 94–101. Descargado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>

- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I., y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 303–323. Descargado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142COL7.pdf>
- Domingo, J., Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 142(35), 54–74. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42575>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. Descargado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fortea, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castellón: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. Descargado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182369/MDU1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallego, J. L., García, A., y Rodríguez, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes. Estrategias para la mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de Educación Especial. *Educación y Educadores*, 18(2), 209–225. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2>
- García-Delgado, A. M., Borge-Bravo, R., García-Albero, J. G., Oliver-Cuello, R., y Sancho, L. S. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4874.5928>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115–136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 66. Descargado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Peña, M. L. M., Díaz-Garrido, E., y Sánchez-López, J. M. (2015). Coordinación interdisciplinar mediante aprendizaje basado en problemas. Una aplicación en las asignaturas dirección de producción y estadística empresarial. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 163–178. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179741>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, 57–72. Descargado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>
- Rodríguez, A., y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27–47. Descargado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94261>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52, 73–82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Ruiz-Muñoz, M. J. (2012). El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 133–144. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.133-144>
- Torrego, L., y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(4), 31–40. Descargado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117003>
- Villa, A., y Poblete, M. (Eds.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero/ICE Universidad de Deusto.