

Desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado

Development of communicative competence in initial teacher education

Artículo de Investigación

Amparo Tijeras Iborra¹
m.amparo.tijeras@uv.es

Laura Monsalve Lorente²
laura.monsalve@uv.es

Resumen

La competencia comunicativa en la formación universitaria de los futuros docentes adquiere una relevancia especial dado el trabajo directo con personas. No obstante, pocas asignaturas trabajan explícitamente las habilidades comunicativas o no permiten la reflexión respecto a su utilidad. Este trabajo describe una experiencia dirigida al trabajo específico de algunas de estas habilidades a través de un taller de teatro realizado con estudiantes del grado de maestro en educación infantil y del máster del profesorado de educación secundaria. El taller fue realizado por una especialista de teatro, planteado y programado bajo los criterios de la profesora responsable de los grupos.

Abstract

Communicative competence in the university training of future teachers is particularly significant due to the personalized work with people. However, few subjects explicitly work communicative skills or do not allow reflecting about its usefulness. The present work describes an experience aimed at specific work of some of these skills through a theater workshop carried out with students of Early childhood education teacher-training and Master of secondary education teacher. The workshop was conducted by a theater specialist, raised and scheduled under the criteria of the teacher responsible for the groups.

¹ Licenciada en Pedagogía. Doctora en Psicología. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. España

² Licenciada en Pedagogía. Doctora en Educación. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. España

Palabras clave: competencia comunicativa, formación inicial del profesorado, habilidades comunicativas, taller de teatro.

Keywords: communicative competence, Early childhood education teacher-training, communicative skills, theater workshop.

Introducción

Los planes de estudio para la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) persiguen la adquisición por parte del alumnado de diferentes competencias cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser).

Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación» (BOE 295, de 10-XII-2013: LOMCE, preámbulo IV). Todo ello es aplicable, sin duda, al estudiante para futuro profesor.

Según Valverde (2015) la formación del profesorado debería centrarse en los nuevos diseños curriculares orientados a la preparación de profesionales innovadores, con un pensamiento crítico y con una fundamentación teórica amplia que incluya las implicaciones pedagógicas de las ideas y conceptos provenientes de las disciplinas básicas (pedagogía, psicología, sociología, antropología, neurociencia) (Aubusson y Schuck, 2013).

No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos para impartir una docencia plenamente eficaz y poder adaptarse a la evolución de las necesidades de los alumnos en un mundo con rápidos cambios sociales, culturales, económicos y técnicos (Valle, 2015).

Según Martínez, Leite y Monteiro (2016) la formación inicial de los docentes de educación primaria es considerada “un área estratégica para la mejora de los sistemas educativos, las modalidades de enseñanza (...) y los resultados de aprendizaje” (Dussel, 2014, 13). Por tanto, la preparación de los futuros docentes

para ejercer su profesión en un mundo en el que la función de la enseñanza ha sido capturada por las TIC y los medios masivos de comunicación (Serres, 2013) debe ser pensada con la apertura necesaria que permita romper con viejas estructuras que permanecen arraigadas a la educación.

En el grado de Maestro/a en educación infantil, como señalan las guías docentes y como ponen de manifiesto la Orden ECI/3854/2007 que regula la verificación de los títulos de Maestro/a en Educación Infantil, se proponen, entre otras, competencias como:

(...) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos (...) Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (...) Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión (...) Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación (...) dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante (...) Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

Por otro lado, en el máster del profesorado de educación secundaria, como se contempla en la guía docente del máster y como señala la Orden ECI/3858/2007 que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, algunas de las competencias que se pretenden alcanzar son:

Buscar, obtener, procesar y comunicar información (...) Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores (...) Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

En la base de todas las competencias específicas y transversales planteadas está la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas (Beltrán, 2004). Se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer (Perrenoud, 2004) y que, sin embargo, no es posible dar

por supuesta. Esta competencia aunque aisladamente parezca insuficiente para la formación, es clave para el desempeño eficaz de la profesión ya que de sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su tarea, que no consiste únicamente en transmitir mensajes sino también en crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá, Comelles, Cross y Vila, 2007).

La competencia comunicativa en la formación universitaria de los futuros docentes adquiere una relevancia especial dada su trabajo directo con personas y grupos sociales, en contextos complejos y diversos. No obstante, pocas asignaturas trabajan explícitamente las habilidades de comunicación en todos sus elementos paralingüísticos y componentes o no permiten una reflexión por parte del alumnado respecto a la importancia para el desarrollo de su profesión.

El hecho de que se contemple de manera transversal no es suficiente, puesto que la educación en sí es un proceso de comunicación. La educación es siempre comunicación, un proceso de interacción entre los miembros de la comunidad educativa (Gargallo, 2009).

Además, es un proceso bidireccional, donde emisor y receptor crean interacciones únicas que dependen de muchas variables. El emisor (docente), por un lado, debe tener en cuenta la planificación del mensaje, el uso de códigos adaptados a las personas y contextos, la anticipación de problemas o barreras, pero por otro lado ha de presentar una actitud de compromiso, código deontológico, y ciertas características personales. Mientras, el receptor (alumno) necesita dominar el código lingüístico para decodificar, pero también tener un autoconcepto positivo, presentar una actitud de respeto y deseo de aprender.

Debido a ello, el profesorado no puede actuar improvisadamente, debe disponer de un modelo de funcionamiento formalizado (Gargallo, 2009). Esa interacción que produce el proceso educativo necesita un clima de intercambio que facilite los procesos de comunicación e interacción.

La acción educativa requiere un entorno social cálido, un clima abierto y estimulante que propicie la subjetividad y descubra las experiencias, deseos y contradicciones de los alumnos, que les ayude a conocerse y respetarse en términos de igualdad,

favoreciendo la individualidad, el afecto y la cohesión del grupo (Navarro, 2008).

Cuidar la relación y comunicación en el aula es preparar el espacio del aprendizaje a nivel integral, un espacio que pueda dar lugar a la participación, la deliberación, la acción cooperativa, para desarrollar la autoestima, la afectividad, la autonomía y la responsabilidad. La relación y comunicación en el aula es uno de los espacios necesarios para el desarrollo de una educación democrática y la relación educativa basada en el diálogo una de las señales de identificación de prácticas innovadoras (Carbonell, 2010).

La relación educativa, es la comunicación que educa, base de la interacción, y el afecto actúa de enlace.

Ese deseo es algo que nace en la base de las interacciones que creamos, lo que no es posible conseguir sin antes dominar el medio: las habilidades paralingüísticas (postura del cuerpo, expresión facial, la mirada y contacto visual, gestos, especialmente de las manos, asentimientos, volumen, ritmo y entonación de la voz, distancia física entre las personas, turno de palabra, congruencia mensaje verbal-no verbal) y socioemocionales (reconocer las emociones propias y de los demás, estar receptivos y dispuestos frente a la comunicación, escucha activa con interés sin juicio e interrupción, empatía, demostrar aceptación).

A través de las artes, se puede trabajar con las emociones, y el teatro aumenta la sensibilidad, permitiendo potenciar aspectos que la gran mayoría de procesos formativos olvidan, como son el desarrollo afectivo, el cuerpo, el pensamiento sensible y creativo (Matos-Silveira, Cano y Mouton, 2016).

La dramatización creativa, ofrece un medio natural para explorar, reproducir y transformar lo observado (Tejerina, 1994), es espacio, tiempo y acción a la vez (Parada, 2013) y es utilizado principalmente para conocerse a uno mismo (Navarro y Mantovani, 2012), un motor que dinamiza estas habilidades en el ser humano (Parada, 2013).

Dado que los alumnos solo conocen la teoría respecto al acto comunicativo, un modelo didáctico lúdico donde puedan ser sujetos creadores y comunicativos puede favorecer su expresión oral (Chávez, Barraza y Villena, 2017). En este sentido,

algunos estudios como el de García-García, Parada-Moreno y Ossa-Montoya (2017) señalan que hay evidencias de la relación entre el uso de la dramatización y la transformación personal de docentes en formación como pueda ser la mejora en capacidades de diálogo y escucha, mayor comprensión de los contextos y situaciones educativas, mejora del autoconcepto y autoestima y una visión más satisfactoria del trabajo docente.

Desde la universidad se deben plantear propuestas didácticas que procuren un desarrollo más integral de los alumnos, que conlleve a una mejora tanto de su formación como de su personalidad para que puedan afrontar con éxito diversas situaciones en su relación con los demás (Mira-Agulló, Parra-Meroño y Beltrán-Bueno, 2017) y la confianza, la habilidad comunicativa y la creatividad se deben considerar aprendizajes ineludibles (Parada, 2013) para desarrollar en cualquier espacio o etapa educativa.

Los objetivos de esta investigación en la formación de los futuros docentes a través del taller de teatro son:

- Analizar y explorar distintas formas de comunicación: expresión verbal y corporal.
- Identificar y analizar emociones.
- Autoconocimiento y autoestima.
- Desarrollar habilidades para generar emociones.
- Aprender a fluir.

Metodología y métodos

Este trabajo describe una experiencia dirigida al trabajo específico de algunas habilidades comunicativas y socioemocionales, su importancia y su utilidad a través de un taller de teatro realizado con estudiantes del grado de maestro en educación infantil y con alumnos del máster del profesorado de educación secundaria.

La propuesta de actividades se presenta bajo una metodología-taller para paliar las carencias de la transversalidad en este aspecto.

La metodología-taller permite integrar en un mismo trabajo teoría y práctica (Trueba, 2010). Es un espacio, dentro o fuera del aula, dedicado a unas actividades concretas, especializadas y meditadas, que el alumno puede trabajar de forma periódica o puntualmente para un proyecto concreto. En el taller se dispone de materiales, instrumentos y técnicas que permiten interaccionar siguiendo una intencionalidad, construyendo proyectos bajo diferentes lenguajes y formas de representación (Riera, Ferrer y Ribas, 2014).

El taller de teatro se llevó a cabo con dos grupos diferenciados de alumnos, un primer grupo del grado de educación infantil, compuesto por 53 alumnos; y un segundo grupo, compuesto por 46 alumnos del máster del profesorado de secundaria.

Se relacionó con contenidos concretos de la materia en ambas titulaciones, realizado por una especialista de teatro, planteado y programado bajo los criterios y objetivo de la profesora responsable de los grupos.

Aunque el objetivo principal de la propuesta era el trabajo específico de competencias comunicativas y socioemocionales, se relacionó la temática de los contenidos de las asignaturas con el propósito y necesidad del taller y se programó cuidadosamente el momento de implementación.

Por un lado, en el grado de maestro de educación infantil, con un grupo de alumnos de la asignatura *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, el taller se realizó relacionándolo con el primer tema dedicado al desarrollo pleno de la autonomía y la importancia del afecto en la relación educativa y la comunicación.

Por otro lado, en el máster del profesorado de educación secundaria, con un grupo de alumnos de la asignatura *procesos y contextos educativos*, el taller se realizó durante el desarrollo del tema relativo a la profesión docente, concretamente en relación a la formación del docente, el liderazgo educativo, la gestión de la convivencia de un grupo y la educación emocional.

Espacio y Temporalización

El taller se llevó a cabo en una única sesión de 2 horas de duración. Para los alumnos del grado de educación infantil se empleó una de las aulas de plástica de

la facultad por su tamaño. Los alumnos del máster del profesorado de secundaria lo realizaron en su aula.

Resultados

1. Presentación y conciencia del aquí y el ahora

Desde la pregunta ¿cuál es vuestro estado de ánimo hoy?, los alumnos debían expresarlo siendo fieles a ellos mismos y su realidad.

- presentación de la energía de cada uno: gesto, sonido, canción, movimiento, palabra, objeto, etc.
- pase de energía: con movimiento, con la voz, teniendo en cuenta la recibida.

2. Teatro y comunicación

A través del teatro entre otras cosas, es posible analizar elementos y herramientas para la comunicación, además, explorar formas de comunicación y entender cómo funcionan ciertos códigos en el lenguaje humano.

Comunicación verbal

La importancia de que nos entiendan: vocalización.

Para ello, se hicieron ejercicios de respiración diafragmática - abrir y cerrar la cara- lengua de chicle- caballo- sirena de ambulancia- trabalenguas- (Consonantes, vocales, muy exagerado, con lápiz en la boca...)

Imagen 1: Comunicación no verbal



Fuente: elaboración propia

Caminamos por el espacio, al sonido de una palmada nos saludamos, con la

primera persona que tenemos delante, bajo una orden concreta (p. ej. Nos encontramos con nuestro amor platónico). En cada una de las veces observamos: distancia, energía de las palabras, tipo de contacto físico.

Imagen 2: Caminamos por el espacio



Fuente: elaboración propia

Interrogatorio entre dos personas: se plantean unas preguntas de un texto neutro (p. ej. Qué has hecho hoy: ¿cuándo te has levantado...has bajado a la calle...qué te has hecho de comer?). Cada uno de los planteamientos varía en función de la relación entre las personas y el registro lingüístico (coloquial, formal, erudito, vulgar). *Lo que no se comunica: el subtexto.*

El subtexto es un término de origen teatral que se conceptualiza a finales del siglo XIX. Constantin Stanislavski (1863-1938) fue su primer teórico e impulsor, y hace referencia al contenido que no se enuncia en un texto, pero se expresa por medio del comportamiento del personaje, enriqueciendo la situación y aportando cosas que el diálogo aparentemente no aporta.

A partir de un texto de diálogo neutro y habitual (p. ej. El diálogo que habría entre una persona y un vendedor de una tienda de alimentación), se asigna a dos personas un rol (p.ej. vendedor-comprador) y una historia con una emoción (p. ej. alegría, tristeza). Los observadores desconocen esa información y deben observar y descubrir qué ocurre realmente, sabiendo qué dice el texto, descubrir el subtexto.

Imagen 3: Lo que no se comunica: el subtexto



Fuente: elaboración propia

3. Improvisaciones y juego

Para terminar, se realizaron una serie de juegos de fluidez verbal con improvisaciones: tener una conversación que inicia con cada una de las letras del abecedario, o donde cada uno tiene un mandato (p. ej. Hablar usando únicamente onomatopeyas).

El taller se cerró con la realización de esculturas mediante el uso del cuerpo. Para ello se formaron grupos de 8-10 personas y 1 escultor. Los escultores, al acabar, tenían que explicar qué habían querido contar a través de la escultura.

Imagen 4: Cierre del taller



Fuente: elaboración propia

Evaluación del taller por parte de los alumnos

El taller se evaluó por los alumnos a través de una ficha que recogía información respecto a la valoración general del taller y de la propuesta, señalar aquello que más les había llamado la atención, hacer una valoración sobre lo que les había aportado y si lo recomendarían a otros alumnos.

Los alumnos señalaron que el taller de teatro había sacado a la luz el miedo al ridículo que presentaban, la vergüenza que sentían y lo difíciles que les parecían las improvisaciones para adaptarse a cada persona y situación.

Destacaron especialmente del taller el clima de confianza que se creó desde el comienzo, la atmósfera de respeto que se mantuvo. En cuanto a la utilidad, los alumnos manifestaron que les pareció un recurso potencial para conocerse a sí mismo y a los demás, empatizar, ganar confianza y seguridad, perder la vergüenza de expresar en público, desarrollar la creatividad e implicarse plenamente en el desarrollo de habilidades para una formación integral como docentes.

Imagen 5: Evaluación del taller



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Tras la puesta en marcha del taller, junto a la valoración personal de los alumnos, se puede hablar de la idoneidad de la actividad para alcanzar una formación global e integral de los docentes.

La experiencia, bajo la metodología taller y el resultado obtenido reafirma la importancia de aprender haciendo, tomando conciencia de sus posibilidades, sus limitaciones, sus potencialidades y la repercusión y consecuencias de toda interacción.

La transversalidad no es suficiente para trabajar las habilidades comunicativas y socioemocionales, sino que es necesario un trabajo específico donde poder entrenar las habilidades imprescindibles para la docencia como mediadores que somos, más aún cuando queremos llegar a ser guías, acompañantes del proceso y líderes naturales de un grupo. De esta manera, se podrá entender y desarrollar la buena comunicación educativa o, lo que es lo mismo, establecer la relación educativa.

Esa relación educativa depende de distintas variables y competencias a analizar, investigar, relacionar y trabajar dentro y fuera del aula y por toda la comunidad educativa. Tomar conciencia del papel que representa, debe conducir a un estudio en profundidad para saber emplear todas las estrategias que se dispone en aras de desempeñar una labor profesional realmente eficaz.

Por tanto, esta experiencia abre un camino de posibilidades de trabajo con los estudiantes que merece atención. Se sugiere enfocarse desde una programación más extensa en contenidos y tiempo.

Referencias bibliográficas

Aubusson, P. y Schuck, S. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333. doi:10.1080/13664530.2013.813768.

Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Disponible en: <http://www.universidadabierta.edu.mx/>

- BOE n.o 295, de 10-XII-2013, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), pp. 97858-97921.
- Carbonell, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas. En Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 604-619). Madrid: Morata
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Chávez, C., Barraza, L. y Villena, M. (2017). Metodología globodidáctica: comunicación oral y expresión teatral para el desarrollo de competencias genéricas y comunicacionales. VII Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-21.
- García-García, J. J., Parada-Moreno, N. J. y Ossa-Montoya, A. F. (2017). El drama creativo: una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 839-859
- Gargallo, B. (2009). El proceso educativo. En Gargallo, B. y Aparisi J. A. (Coords), *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de educación secundaria* (pp. 107-160). España: Tirant lo Blanch.
- Martínez, R., Leite, C. y Monteiro, A. (2016). TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 69-92.
- Matos-Silveira, R., Cano, Y. y Mouton, S. (2016). Movimiento arte del cambio: una iniciativa del trabajo social antiopresivo. *Cuadernos de Trabajo Social* 29 (2), 309-321
- Mira-Agulló, J.G., Parra-Meroño, M.C. y Beltrán-Bueno, M.A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 139, 1-17.
- Navarro, R. y Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. España: Octaedro
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Orden ECI/3858/2007 que establece los requisitos para la verificación de los títulos

universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

- Parada, A. (2013). *El juego dramático. Un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Riera, M. A., Ferrer, M., y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Trueba, B. (2010). *Talleres integrales en educación infantil* (Vol. 1). Ediciones de la Torre.
- Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el grado en educación primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura “recursos tecnológicos didácticos y de investigación”. *Tendencias pedagógicas*, 25, 207-228.
- Valle, J.M. (2015). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista* 141, 32-50.

Recibido: 18 de septiembre de 2017

Evaluado: 20 de febrero de 2018

Aprobado para su publicación: 6 de mayo de 2018