

**COMPETENCIA COMUNICATIVA: UNA EVALUACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO**

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: UMA AVALIAÇÃO INICIAL EM ESTUDANTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORADO**

**COMMUNICATIVE COMPETENCE: AN INITIAL ASSESSMENT IN STUDENT TEACHERS**



Alina de las Mercedes MARTÍNEZ-SÁNCHEZ

e-mail: [alina.martinez@uam.es](mailto:alina.martinez@uam.es)



Manuel PABÓN-CARRASCO

e-mail: [mpabon@cruzroja.es](mailto:mpabon@cruzroja.es)

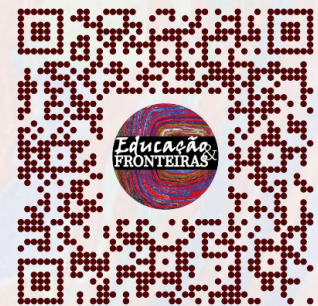


Margarita RODRÍGUEZ-GALLEGO

e-mail: [margaguez@us.es](mailto:margaguez@us.es)

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, A. M.; PABÓN-CARRASCO, M.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, M.; FERNANDES PROCOPIO, L. Competencia comunicativa: Una evaluación inicial en estudiantes de magisterio. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp. 1, e023018, 2022. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v12in.esp.1.17111>



| **Presentado en:** 20/12/2021

| **Revisiones requeridas en:** 15/01/2022

| **Aprobado en:** 18/02/2022

| **Publicado en:** 22/04/2022

**Editor:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

**RESUMEN:** Este trabajo se propone analizar las percepciones sobre la competencia comunicativa, en las funciones emisor y receptor, de los estudiantes de magisterio. Se usó un diseño no experimental de tipo descriptivo-transversal con una muestra de 184 estudiantes seleccionada mediante un muestreo no probabilístico. Se aplicó un instrumento confiable para identificar los logros y limitaciones en las funciones de receptor y emisor a través de la autovaloración de los sujetos en las dimensiones de las subcompetencias lingüística y pragmática. Los resultados indican que las mujeres tienen una ligera mejor percepción de sus habilidades comunicativas. Los alumnos del grado de maestro de primaria valoran en algunos ítems unas mejores competencias lingüísticas que los alumnos que cursan el grado de infantil, además de se consideraren mejores receptores que emisores. Se sugiere la necesidad de profundizar en la investigación e integración de la competencia comunicativa en los programas de formación de maestro.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia. Comunicación. Maestros. Educación infantil. Educación primaria.

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de competência comunicativa nas funções de remetente e receptor dos estudantes em formação de professores. Se aplicou uma metodologia descritivo-transversal e não experimental em uma amostra de 184 estudantes selecionados através de amostragem não-probabilística. Um instrumento confiável foi aplicado para identificar as realizações e limitações nas funções do receptor e do remetente através da autoavaliação dos sujeitos nas dimensões das subcompetências linguísticas e pragmáticas. Os resultados evidenciam que as mulheres têm uma percepção ligeiramente melhor de suas habilidades comunicativas. Em alguns itens, os futuros maestros do ensino fundamental classificam suas habilidades linguísticas como melhores do que os futuros maestros da educação infantil, além de que se consideram melhores receptores do que remetentes. Sugere-se a necessidade de uma pesquisa mais ampla e a integração da competência comunicativa em programas de treinamento de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência. Comunicação. Professores. Educação infantil. Educação primária.

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to analyze the perceptions of the communicative competence, in the sender and receiver functions, of student teachers. A descriptive-transversal non-experimental design was used with a sample of 184 students selected through non-probabilistic sampling. A reliable instrument was applied to identify the achievements and limitations in the receiver and sender functions through the subjects' self-assessment in the dimensions of linguistic and pragmatic subcompetences. Females have a slightly better perception of their communicative skills. In some items, primary school students rate their linguistic skills as better than those of students in the infant school. The results indicate that they consider themselves better receivers than senders. The need for further research and integration of communicative competence in teacher training programs is suggested.

**KEYWORDS:** Competence. Communication. Teachers. Early childhood education. Primary education.

## Introducción

El término comunicación ha sido conceptualizado por muchísimos autores e investigadores desde la antigüedad. Este concepto ha pasado de tener un eje central en la fuente y el mensaje a considerar más al receptor y los significados; de ser unidireccional a ser circular o espiral; de ser estático a orientarse hacia el proceso; de tener un énfasis exclusivo en la transmisión de la información a un énfasis en la interpretación y las relaciones; de un marco conceptual de la oratoria a uno que considera los diferentes contextos, como el individual, el relacional, grupal, organizativo, intercultural, el de los medios, las tecnologías y el social (DE LA UZ *et al.*, 2010). Esta evolución nos lleva a considerar que tanto la globalización como la sociedad del conocimiento están, de alguna manera, condicionando el desarrollo de la escuela y la educación, por tanto, se hace necesario repensar la formación de los profesionales, desde el desarrollo competencial, en concreto desde la competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa fue acuñado por Hymes (1971, p. 5), definiéndola como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, en cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. En definitiva, se refiere al uso como sistema de las reglas de interacción social.

En los enfoques propios del funcionalismo lingüístico, se denomina competencia comunicativa a la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender. El término se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado. La expresión se creó para oponerla a la noción de competencia lingüística, propia de la gramática generativa. Según el enfoque funcional, ésta no basta para poder emitir un mensaje de forma adecuada. La competencia comunicativa es la habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado. Según Beltrán (2004) la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación adecuada en situaciones comunicativas específicas. Este autor afirma que participar adecuadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo

socialmente razonable (sentido y coherencia). Aguirre Raya (2005, p. 1) define la competencia comunicativa “como una potencialidad de los sujetos para relacionarse adecuadamente con los demás, expresadas en tres dimensiones: la afectivocognitiva, la comunicativa y la sociocultural”.

Lomas (2015, p. 14) se posiciona en torno a la idea planteada por la etnografía de la comunicación, al considerar que ser competente en una lengua va más allá del conocimiento del código gramatical del mismo, afirmando que “no se trata tan solo de saber construir enunciados gramaticalmente correctos sino también de saber utilizarlos en contextos concretos de comunicación y saber evaluar si son o no socialmente apropiados”.

El modelo de Hymes (1971) sobre competencia comunicativa y la suma de competencias que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística sigue estando vigente en la actualidad, pero se ha reducido de cuatro subcompetencias a tres. El Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) considera que la competencia comunicativa presenta tres subcompetencias: lingüística, sociolingüística y pragmática. Este modelo estructural también ha sido asumido por Neira-Piñeiro, Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra (2018), Pérez-Ferra, Quijano-López y García-Martínez (2019); Quijano-López, Pérez-Ferra y García-Martínez (2017). En ésta última investigación se asume este modelo por su validez y constatación empírica. Estas subcompetencias se adquieren mediante la incursión de las personas en los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales, y pueden ser mejoradas si, en primera instancia se reconoce su importancia, y, luego, si se entra en un proceso autocrítico de mejoramiento.

Subcompetencia lingüística: es el manejo del sistema de símbolos articulados que permiten el entendimiento entre las personas, porque se respalda en una convención social previa. Se relaciona con la adquisición y desarrollo del lenguaje referido a ortografía, puntuación, caligrafía, dominio del vocabulario, corrección morfológica y sintáctica. Su dominio es fundamental en un estudiante universitario siendo esencial para la incorporación al mundo laboral (KONG, 2014).

Subcompetencia sociolingüística: interviene la capacidad de adaptación al contexto, los paralenguajes, así como la quinésica, proxémica y cronética. La postura, los gestos, la mirada, el rostro, el cabello, las manos... todos son dispositivos de comunicación mediante los cuales estamos diciendo cosas permanentemente, aunque no lo sepamos. La competencia quinésica es la encargada de aconsejarnos cómo debemos manejar nuestro cuerpo según el contexto en el

que nos encontremos. Igualmente, el cuerpo delimita unos espacios de acción a los cuales unos pueden acceder y otros no. No todos pueden tocar nuestros objetos personales, ni nuestro cuerpo. No soportamos de ciertas personas que estén muy cerca de nosotros; en cambio, de otros solicitamos que estén cerca. La vida institucional de una organización es otro escenario para ejemplificar la vivencia de la proxémica (POYATOS, 1993). El tiempo, es del dominio de la cronética, entendida como el manejo de la comunicación en el tiempo, la producción de significados con y desde la coordenada tiempo ¿Cuánto nos demoramos en responder, o cuánto tiempo esperamos para decir algo? En muchas ocasiones generamos problemas, no tanto por lo que decimos, sino por el momento en que lo decimos. Su dominio es primordial para los profesionales de la educación porque las palabras tienen un significado importante, pero la forma de expresarlas tiene una gran relevancia en la comunicación, así como el lenguaje no verbal.

Subcompetencia pragmática: es el conjunto de recursos, estrategias, tácticas, que empleamos para influir en las decisiones y opiniones de otros. Es decir, hace referencia a la organización de los elementos lingüísticos del discurso y el modo en cómo se utilizan. La pragmática es una competencia fundamental en los profesionales de la educación, pues a diario debemos tomar decisiones y necesitamos del apoyo de otros para que éstas se efectúen. En definitiva, es el desarrollo de capacidades para convencer, persuadir e influir en las decisiones, opiniones, conocimientos, actitudes o preferencias de los otros. Siempre nuestra comunicación busca, como fin último, lograr algo de alguien.

En la revisión de las investigaciones realizadas sobre la competencia comunicativa nos encontramos que, en el ámbito nacional, se han llevado a cabo estudios sobre competencia comunicativa, en relación con la falta de dominio de los estudiantes universitarios para generar textos escritos a partir de su propio pensamiento (ESPAÑA, 2011; GUZMÁN-SIMÓN y GARCÍA-JIMÉNEZ, 2014).

En la investigación llevada a cabo en la Universidad de Sevilla, con estudiantes del primer curso del grado de maestro en educación primaria, se realizó un diagnóstico inicial, a través de un cuestionario, para conocer su nivel de competencia comunicativa como emisores y receptores (RODRÍGUEZ-GALLEGO, 2011). Para ello se consideró un criterio superior al 70% de dominio de las habilidades, es decir, que para el receptor con 15 ítems se consideraba buen comunicador al que poseía 11 aciertos (73%) y en el de emisor de 16 ítems al que tuvo 12 aciertos (75%) y se obtuvo el 51% de evaluados como buenos emisores y 49% de receptores. Asimismo, se realizó un análisis matricial combinando las competencias del buen receptor con

las del buen emisor siendo calificados como buenos comunicadores aquellos sujetos que coincidían en ambas, de acuerdo con ello, solo 20 sujetos, de los 210 estudiantes, se calificaron como buenos comunicadores (10%).

En el estudio de Conchado y Carot (2013) se pone de manifiesto que los graduados consideran que su competencia comunicativa oral es deficiente, es decir, la capacidad de presentar en público productos, ideas o informes es un punto débil de los estudios universitarios. Igualmente tienen poca habilidad negociadora capacidad estrechamente ligada a la competencia comunicativa y poca capacidad de escribir y hablar en idiomas extranjeros. En la investigación de Mayoral, Timoneda y Pérez, (2013), con estudiantes de los grados de maestro en educación infantil y primaria se ha concluido que no emplean adecuadamente los procesos metacognitivos necesarios para el aprovechamiento de la lectura.

Estudios realizados en la Universidad de Granada con futuros maestros (DOMINGO *et al.*, 2010; DOMINGO, GALLEGO-ORTEGA; RODRÍGUEZ-FUENTES, 2013) concluyen que los estudiantes tienen carencias en el dominio de la competencia comunicativa oral y escrita. Esta competencia no se trabaja sistemáticamente en la carrera, aunque el profesorado opina que se debería fomentar más en cada asignatura y en el plan de estudios y son conscientes que los estudiantes no tienen un adecuado nivel de competencia comunicativa para enfrentarse al ejercicio profesional de la docencia. En un estudio posterior llevado a cabo en la misma Universidad, con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, sobre estrategias metacognitivas de la escritura detectaron carencias en el conocimiento y control estructural de los textos, insuficiencia en las habilidades de corrección, producción y comunicación en reuniones y tutorías (GALLEGO-ORTEGA; RODRÍGUEZ-FUENTES, 2014, 2015).

En el ámbito internacional autores como Lukyanovaa, Daneykin y Daneikinaa (2015) plantean recomendaciones metodológicas para la inclusión gradual de prácticas comunicativas para el desarrollo de competencias comunicativas en los programas universitarios. Proponen programas en una primera etapa de formación en los que se puedan expresar los pensamientos claramente, sentirse seguro durante cualquier comunicación, hablar de manera brillante, interesante y fascinante, controlar la voz y el habla expresiva, tener habilidades prácticas para hablar en público y saber realizar presentaciones, charlas, debates, argumentos, exámenes y entrevistas. En los programas educativos de la segunda etapa de formación las competencias deben formularse basándose en tecnologías de trabajo efectivo con la audiencia. Entre ellas destacan: conocimiento suficiente de la estructura del habla, uso efectivo de tecnologías para transferir el contenido y presentación consistente, conocimiento de los intereses de la audiencia

y la capacidad de hablar su idioma, peculiaridades de la percepción visual y técnicas para responder a las preguntas de la audiencia. En la tercera etapa de formación se deben adquirir competencias que permitan obtener conocimientos para identificar y superar las barreras a la comunicación, métodos y técnicas de comunicación efectiva desde la lógica y la psicología, habilidad para reconocer estilos de comportamiento agresivo, pasivo y manipulador para poder contrarrestarlos de forma exitosa y habilidad para defender intereses propios sin conflicto.

Para Cortés Vasquez *et al.* (2019) el tema de la competencia comunicativa está estrechamente vinculado al uso de las tecnologías, y esta combinación debe estar presente en los programas de formación universitaria de manera transversal, como la propuesta realizada por el Instituto Tecnológico de Monterrey, con el modelo Tec21. Uso de redes profesionales como LinkedIn para familiarizarse con las aplicaciones de carácter profesional y comprender la lógica de estas plataformas para que puedan establecer vínculos de empleo y crear oportunidades de negocio; redacción de correos electrónicos y cartas para proporcionar a los estudiantes estrategias de comunicación que les permitan interactuar de manera efectiva en estos medios, con la mayor brevedad, claridad y cordialidad.

El desarrollo de la competencia comunicativa debe favorecer que los estudiantes universitarios, protagonistas de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, conjuguen información, conocimiento y producción del mismo. La competencia comunicativa en la formación universitaria, de los futuros docentes, tiene una gran importancia debido al trato directo con personas pues no consiste únicamente en transmitir mensajes sino en crear situaciones que faciliten el aprendizaje (CASTELLÁ *et al.*, 2007). Sin embargo, esta competencia no se trabaja en todas las asignaturas de la carrera o se hace en menor medida. Por ello, es esencial que los profesionales de la educación dominen esta competencia, así como la comunicación interpersonal (buen uso de los códigos lingüísticos y no lingüísticos, el registro de lengua y el estilo, [...] y la adaptación del discurso a la situación comunicativa y al nivel de comprensión para el aprendizaje y el entendimiento. Los futuros profesionales de la educación deben mostrar dominio de la competencia comunicativa pues “el estilo discursivo del docente puede promover u obstaculizar la construcción de significados conceptuales en los alumnos”. (MÓNACO, 2013, p. 209).

Cualquier estudiante universitario debe estar capacitado para enfrentarse al mundo laboral y adquirir cualidades personales como la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática) propia y de otras culturas junto con los requisitos de cualificación profesional (LUKYANOVAA *et al.*, 2015). En este contexto, surge la necesidad de

aproximarnos a la realidad de la formación para el ejercicio profesional docente al sustentar esta investigación en la pertinencia de la competencia comunicativa incorporando la mirada de los estudiantes como sujetos en formación. En definitiva, este estudio propone analizar las percepciones sobre el nivel de competencia comunicativa, en las funciones emisor y receptor, de los estudiantes de los grados de maestro en educación infantil y primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

## Método

### Participantes

Se selecciona como población diana a alumnado que cursan magisterio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, resultando en una muestra de 184 sujetos, formada por estudiantes de los grados de maestro en educación infantil, primaria y del doble grado de maestro en educación infantil y primaria. Los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Se estimaron como criterios de inclusión de la muestra el tener una edad igual o superior a los 18 años y estudiantes de estos grados. Consideramos que la mayoría de ellos, por la edad y carrera que han elegido, tienen estándares culturales muy parecidos, es decir, formas específicas de percibir, interpretar, juzgar y comportarse de una misma cultura y que poseen una cultura de equipo parecida (SEIZ ORTÍZ *et al.*, 2015). Por otro lado, como criterios de exclusión se estableció la dificultad idiomática y/o cognitiva y no querer participar en el estudio.

### Procedimiento

Se realiza un estudio descriptivo transversal donde se analiza la competencia comunicativa en alumnos del grado de maestro en educación infantil y primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Este estudio se diseña para detectar cambios con un tamaño de efecto mayor a 0,3 (tamaño de efecto medio) para un contraste con el test “ $X^2$  test”, asumiendo un error tipo I y un error tipo II de 0,05 y 0,2, respectivamente. Se utilizó el software Gpower 3.1.0 ® (Franz Faul, Universität Kiel, Germany) resultando un tamaño muestral mínimo de 133 participantes.

Se aplica el cuestionario de Fernández, Reinoso y Alvarez (2002) para identificar los logros y limitaciones en las funciones de receptor y emisor a través de la autovaloración de los



sujetos. Con apoyo de la herramienta Google Drive el cuestionario es digitalizado conformando un instrumento en línea a cuyo enlace los encuestados acceden a través de la plataforma Moodle.

### **Instrumento**

El cuestionario sobre competencias de comunicación está estructurado en 31 ítems (15 para evaluar la competencia receptor y 16 para evaluar al emisor) evaluados con las opciones de respuesta: Frecuentemente, A veces, Casi Nunca, Nunca. Se verificó la validez y fiabilidad del cuestionario con los métodos más utilizados por los investigadores sociales (CEA D'ANCONA, 2001; MCMILLAN; SCHUMACHER, 2005) y en el análisis de fiabilidad alfa de Cronbach y alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

### **Análisis Estadístico**

El análisis estadístico se realiza con el paquete estadístico SPSS® versión 22 para Windows. En todos los contrastes de hipótesis se considera un nivel de significación de 0,05. En primer lugar, se estudió la normalidad de la distribución muestral mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. En segundo lugar, se analiza la fiabilidad de la escala de comunicación utilizando el alfa de Cronbach, así como un análisis factorial exploratorio de dicho cuestionario. En tercer lugar, se realiza estadística descriptiva, las variables se resumen (cualitativas) con frecuencias y porcentajes, así como las variables cuantitativas en medias y desviación típica. Finalmente, para la comparación de las competencias se utiliza tablas de contingencia, en concreto la prueba de Chi cuadrado, una vez validados los requisitos. En caso de no cumplirse estos requisitos se realiza la prueba exacta de Fisher.

### **Resultados**

#### **Fiabilidad y consistencia de la prueba**

En la Tabla 1 se puede verificar que el cuestionario alcanzó un buen nivel de fiabilidad para el objetivo de investigación propuesto y para el uso que se iba a hacer de la información como indicador para promover el debate informado. Se observa un  $\alpha = 0,791$  alta con los 31 elementos del cuestionario, si se subdivide en emisor ( $\alpha = .763$ ) y receptor ( $\alpha = .746$ ), ésta sigue siendo fiable.

En cuanto al análisis factorial, éste señala que el cuestionario es coherente y sus variables están bien diseñadas y agrupadas. La prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y el test de esfericidad de Bartlett evaluaron la aplicabilidad del análisis factorial. Los estadísticos muestran una adecuación muestral aceptable (KMO = .774; Bartlett = 1678.02,  $p = .0001$ ), por lo que se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio de la escala.

Utilizando como método de extracción mínimos cuadrados generalizados, se encontraron diez componentes con autovalores iniciales mayores a uno que acumulaban el 63.21% de la varianza. El factor 1 recoge el mayor porcentaje de varianza con un 20.35%. Respecto a la matriz factorial rotada, se utilizó el método ortogonal de rotación denominado Varimax con normalización de Kaiser (convergió en nueve itinerarios). La matriz de componentes rotadas y la saturación de los ítems. Todos obtuvieron pesos factoriales superiores a 0.30 (BANDALOS; FINNEY, 2010).

**Tabla 1** – Análisis de validez y fiabilidad por competencias y subcompetencias

Competencias lingüísticas	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
<b>Cuestionario General</b>	0,781	0,791	31
<b>Receptor</b>	0.748	0.746	15
<b>Emisor</b>	0.755	0.763	16
<b>Subcompetencias</b>			
<b>Sociolingüística receptora (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9,13)</b>	0.549	0.538	8
<b>Pragmática receptora (5, 7, 10, 11, 12,14, 15)</b>	0.633	0.635	7
<b>Lingüística emisor (17,18,31)</b>	0.483	0.493	3
<b>Sociolingüística emisor (16,20,22,25,29)</b>	0.427	0.431	5
<b>Pragmática emisor (19,21,23,24,26,27,28,30)</b>	0.611	0.618	8

Fuente: Datos de la investigación

## Autovaloración de la competencia como emisor y receptor

El rasgo principal que caracteriza la muestra de estudio es el predominio del sexo femenino (73.9 % de mujeres y un 26.1% de hombres). Del mismo modo, la mayoría de los participantes son de nacionalidad española 92.9%, con un promedio de edad de  $20.68 \pm 3.90$  años

Respecto a la titulación el 43.48 % presenta el grado de maestro en educación primaria, el grado de maestro en educación infantil es de 34.24% y tan solo un 22.28% cursan el doble grado de primaria-infantil. Con relación al estado laboral el 47.28% se encuentra desempleado, seguido de un 33.70% que trabaja por cuenta ajena, un 11.41% por cuenta propia, un 6.52% son empleado públicos no funcionario y tan solo 1.09% es funcionario público. Respecto a la formación previa en comunicación el 94.02% expresa no haber realizado ningún curso específico. (Ver Tablas 2 y 3).

Se realiza estadística descriptiva tanto a nivel de receptor como de emisor de los ítems recogidos en el cuestionario. Se sintetizan los datos y se señalan los porcentajes, así como la media de cada ítem para una mejor valoración. La ponderación de la escala Likert fue de 1 al 4, siendo 4 “frecuentemente” y 1 “nunca”. Respecto a la percepción de los alumnos como receptores, se sienten competentes (Media: 3.52(0.25) IC95: 3.48-3.56). Por tanto, perciben que tienen buenas habilidades en la subcompetencia sociolingüística receptor (Media: 3.52(0.26) IC95: 3.48-3.55) y pragmática receptora (Media: 3.53(0.31) IC95: 3.48-3.57).

Del mismo modo, los alumnos como emisores se sienten competentes (Media: 3.40(0.29) IC95: 3.35-3.44). Por tanto, perciben que tienen buenas habilidades en la subcompetencia lingüística emisor (Media: 3.37(0.31) IC95: 3.30-3.44), sociolingüística emisor (Media: 3.31(0.34) IC95: 3.26-3.36) y pragmática emisor (Media: 3.46(0.32) IC95: 3.42-3.51).

Finalmente se realiza análisis inferencial mediante la prueba de Chi cuadrado respecto al género de los participantes, el grado que cursan y el curso académico, así como en análisis entre los ítems que conforma cada subcompetencia (Tablas 4). Respecto al género, se evidencian diferencias significativas en algunos ítems. Existe mayor prevalencia en la respuesta *frecuentemente* en mujeres que en hombres, sin embargo, no hay que obviar que existe un sesgo importante en la muestra ya que la mayoría es femenina. Las mujeres tienen una ligera mejor percepción de sus habilidades comunicativas, siendo en ambos géneros altas.

En cuanto al grado que cursan, los alumnos del grado de maestro de primaria valoran en algunos ítems unas mejores competencias lingüísticas que los alumnos que cursan el grado

de infantil, siendo los más conservadores en su respuesta los alumnos del doble grado. En relación con el curso, los alumnos de segundo año valoran mejor sus habilidades en las subcompetencias pragmática receptor, lingüística emisor y pragmática emisor.

Respecto al receptor, en la subcompetencia sociolingüística, los ítems 3, 6 y 13 tienen un índice de respuestas diferentes respecto al resto. Por otro lado, en la subcompetencia pragmática, se evidencia cambios en la respuesta en los ítems 10,12 y 14.

Respecto al emisor, en la subcompetencia lingüística emisor, el ítem 17 tiene un comportamiento diferente respecto al resto de ítems de dicha subcompetencia. Del mismo modo, ocurre con el ítem 25 y 30 en las subcompetencias sociolingüística emisor y pragmática emisor.

**Tabla 2** – Estadística descriptiva a nivel de receptor

Ítem cuestionario receptor	Frecuentemente	A veces	Casi Nunca	Nunca	Media (SD)
1.Yo como receptor [Espero que el otro haya terminado para responder]	61.96%	36.41%	1.63%	0.00%	3.62 (0.52)
2.Yo como receptor [Miro el rostro del otro mientras habla]	76.63%	22.83%	0.54%	0.00%	3.76 (0.44)
3.Yo como receptor [Dedico todo el tiempo necesario para escuchar]	52.72%	46.20%	1.09%	0.00%	3.52 (0.52)
4.Yo como receptor [Animo al que habla con una sonrisa o gesto de apoyo]	67.93%	30.98%	1.09%	0.00%	3.67 (0.49)
5.Yo como receptor [Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien]	55.98%	33.15%	1.87%	0.00%	3.22 (0.62)
6.Yo como receptor [Dejo hablar sin interrumpir]	45.11%	51.63%	3.26%	0.00%	3.42 (0.55)
7.Yo como receptor [Trato de comprender el sentido de las palabras atendiendo al contexto de lo que se habla]	65.22%	31.52%	3.26%	0.00%	3.62 (0.55)
8.Yo como receptor [Puedo conversar con calma, aunque el otro se muestre excitado]	30.43%	59.78%	9.24%	0.54%	3.20 (0.61)
9.Yo como receptor [Observo los gestos, movimientos y tono de la voz]	68.48%	27.72%	3.80%	0.00%	3.65 (0.55)
10.Yo como receptor [Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para entenderlo mejor]	70.75%	26.63%	2.72%	0.00%	3.68 (0.53)
11.Yo como receptor [Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparto]	69.02%	28.80%	2.17%	0.00%	3.67 (0.51)
12.Yo como receptor [Me dedico a escuchar en vez de ocuparme en ir elaborando mi respuesta]	40.22%	53.26%	6.52%	0.00%	3.34 (0.59)
13.Yo como receptor [Soy paciente durante la conversación]	37.50%	58.15%	3.80%	0.54%	3.33 (0.57)
14.Yo como receptor [Trato de percibir los sentimientos del otro, aunque no los exprese abiertamente]	66.30%	29.35%	3.80%	0.54%	3.61 (0.59)
15.Yo como receptor [Me agrada escuchar a otros]	59.24%	39.13%	1.63%	0.0%	3.58 (0.52)
<b>Puntuación Sociolingüística receptor</b>					<b>3.52(0.26)</b> IC95: 3.48-3.55

<b>Puntuación Pragmática receptor</b>	3.53(0.31) IC95: 3.48-3.57
<b>Puntuación final Receptor</b>	3.52(0.25) IC95: 3.48-3.56

Fuente: Datos de la investigación

**Tabla 3 – Estadística descriptiva a nivel de emisor**

Items cuestionario emisor	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca	Media (SD)
16.Yo como emisor [Permito que me interrumpen cuando estoy hablando]	11.96%	54.35%	28.26%	5.43%	2,73 (0.74)
17.Yo como emisor [Cuido la pronunciación de las palabras para que se entienda bien lo que digo]	47.28%	47.28%	4.89%	0.54%	3,41 (0.61)
18.Yo como emisor [Utilizo un vocabulario que se corresponda con el nivel de mi interlocutor]	60.33%	35.33%	3.80%	0.54%	3,55 (0.59)
19.Yo como emisor [Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros]	35.33%	46.74%	15.76%	2.17%	3,15 (0.76)
20.Yo como emisor [Miro al rostro de la persona a quien me dirijo]	77.17%	21.20%	1.63%	0.00%	3,76 (0.76)
21.Yo como emisor [Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo]	78.80%	20.11%	1.09%	0.00%	3,78 (0.44)
22.Yo como emisor [Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo]	50.00%	41.85%	7.61%	0.54%	3,41 (0.65)
23.Yo como emisor [Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas]	46.20%	46.74%	6.52%	0.54%	3,39 (0.63)
24.Yo como emisor [Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso]	35.33%	57.07%	7.07%	0.54%	3,27 (0.61)
25.Yo como emisor [Puedo conservar la calma, aunque el otro se muestre excitado]	38.04%	51.63%	8.70%	1.63%	3,26 (0.68)
26.Yo como emisor [Me agrada expresar mis criterios ante los demás]	47.83%	40.76%	8.70%	2.72%	3,34 (0.75)
27.Yo como emisor [Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparto]	65.22%	32.07%	2.72%	0.00%	3,63 (0.53)
28.Yo como emisor [Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo]	55.98%	38.04%	5.98%	0.00%	3,50 (0.61)

Fuente: Datos de la investigación

## Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación es analizar las percepciones sobre el nivel de competencia comunicativa, en las funciones emisor y receptor, de los estudiantes de los grados de maestro en educación infantil y primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, para ello articularemos las conclusiones considerando las variables receptor y emisor y sus respectivas subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática. En general, los estudiantes se consideran mejores receptores que emisores, aunque la diferencia es pequeña. Respecto al género existen diferencias significativas en algunos ítems donde existe mayor preeminencia en la respuesta *frecuentemente* en mujeres que en hombres, pero puede existir un sesgo en la muestra por ser femenina en su mayor parte. En cuanto al grado que cursan, los estudiantes del grado de primaria valoran una mejor competencia comunicativa que los estudiantes del grado de infantil, siendo los más moderados los alumnos del doble grado.

### Receptor

En general, los estudiantes perciben que tienen buenas habilidades en las subcompetencias *sociolingüística* y *pragmática*. En relación con la primera consideran que tienen un dominio moderado de la quinésica (gestos y movimientos del cuerpo) y de la proxémica (comunicación relacionada con el espacio). En cambio, el uso de la cronética (tiempo en la comunicación) les resulta complicado, al no dedicar el tiempo necesario para escuchar y no dejar hablar sin interrumpir. Consideran que no son pacientes cuando entablan una conversación. Este hecho se aprecia más en mujeres que en hombres, aunque debido a la mayor prevalencia de mujeres debemos ser cautos en la interpretación. Para la *subcompetencia pragmática*, en general, argumentan que no hacen muchas preguntas para asegurarse que han comprendido bien y están más atento a la elaboración de la respuesta que van a dar y no en escuchar. Pero se esfuerzan en ponerse en el lugar de la otra persona para poder entenderla mejor y, asimismo, perciben los sentimientos del otro cuando mantienen una conversación. Por cursos los estudiantes de segundo comprenden mejor el sentido de las palabras atendiendo al contexto de lo hablado que los de primer curso, lo que puede deberse a que están en un curso superior. Tanto la subcompetencia sociolingüística como la pragmática están muy igualadas en puntuaciones.

## Emisor

Los estudiantes consideran que son competentes y, por tanto, tienen buenas habilidades comunicativas en las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática. En la *subcompetencia lingüística* los estudiantes consideran que utilizan correctamente la pronunciación, el vocabulario que utilizan corresponde al nivel de su interlocutor, y son precisos y directos en su lenguaje (PHILLIPPI; AVENDAÑO, 2011). Este aspecto presenta mayor prevalencia en las mujeres y en el grado de educación primaria. En relación con el curso, los estudiantes de segundo año valoran mejor sus habilidades en las subcompetencias lingüística emisor. En la *subcompetencia sociolingüística* destacan el manejo de la quinésica (mirada, gestos y paralenguajes) y mantener la calma cuando el interlocutor está alterado. Este hecho se produce más en mujeres que en hombres y en mayor medida en el grado de primaria. En la *subcompetencia pragmática* sobre el desarrollo de capacidades para convencer e influir en opiniones o preferencias de los interlocutores evitan ironías, procuran observarlos para saber si comprenden lo que se les dice al dirigirse a ellos y respetan sus ideas y comentarios. Con relación al sexo destacan las mujeres y sobre el curso, los estudiantes de segundo año valoran mejor sus habilidades en las subcompetencia pragmática.

En este contexto, se demuestra que los estudiantes perciben que su competencia comunicativa es buena, aunque habría que contrastarla con las percepciones del profesorado. Concluyendo, se podría afirmar que deben reforzar sus aprendizajes como receptores en el uso del tiempo utilizado en la comunicación, ser más sosegados al comunicarse y aprender a hacer preguntas para asegurar la comprensión de los mensajes. Como emisores deben mejorar la subcompetencia lingüística que ha sido poco valorada en este cuestionario. Para futuras investigaciones se considera necesario profundizar en esta línea de investigación para actualizar su formación y poder mejorar su desempeño. Por tanto, es necesario integrar en los programas de las titulaciones de maestros, de manera explícita, el estudio y análisis de la competencia comunicativa profesional (DUMITRIU; TIMOFTI; DUMITRIU, 2014; GERTRUDIS-CASADO; GERTRUDIX-BARRIO; ÁLVAREZ-GARCÍA, 2016; NASILENKO, 2014; TAREVA; POLUSHKINA, 2018; TAREVA; TAREV, 2018; WILSON; WOLFORD, 2016). De Acuerdo Con Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) y Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda (2017), hay muchas investigaciones que presentan una misma debilidad y es el análisis de las percepciones por distintos sectores educativos.

En esta investigación, el cuestionario ha evaluado la percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativa, como emisores y receptores, y es evidente que en muchos casos

se encuentran satisfechos con la misma, aunque la realidad pueda ser otra. Este hecho nos ha servido para realizar una evaluación inicial de la situación y para tomar conciencia de los aspectos que hay que mejorar, pero serán necesarias otras evidencias para seguir investigando desde la voz del profesorado y tutores profesionales de las prácticas externas. Sobre el sesgo de género es complicado poder neutralizar esta variable pues en las titulaciones de los grados de maestros la mayoría de las personas que la cursan son mujeres.,

**Tabla 4** – Análisis inferencial en función de las variables sociodemográficas y las competencias comunicativas del receptor y emisor

Competencias lingüísticas	Sexo P valor	Grado que cursa P valor	Curso académico P valor
<b>Sociolingüística receptora (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9,13)</b>	0.789	0.674	0.640
	0.289	0.610	0.340
	0.005*	0.790	0.463
	0.427	0.507	0.453
	0.826	0.115	0.408
	0.523	0.325	0.463
	0.075	0.579	0.584
	0.073	0.014*	0.283
<b>Pragmática receptora (5, 7, 10, 11, 12,14, 15)</b>	0.179	0.512	0.207
	0.961	0.016*	0.040*
	0.074	0.844	0.668
	0.603	0.570	0.211
	0.181	0.535	0.440
	0.160	0.546	0.308
	0.016*	0.537	0.032*
<b>Lingüística emisor (17,18,31)</b>	0.428	0.531	0.050*
	0.075	0.040*	0.043*
	0.297	0.033*	0.187
<b>Sociolingüística emisor (16,20,22,25,29)</b>	0.462	0.556	0.490
	0.018*	0.571	0.114
	0.936	0.502	0.569
	0.567	0.024*	0.269
	0.166	0.040*	0.001
<b>Pragmática emisor (19,21,23,24,26,27,28,30)</b>	0.002*	0.248	0.050*
	0.050*	0.704	0.245
	0.636	0.168	0.754
	0.882	0.807	0.693
	0.155	0.680	0.117
	0.025*	0.511	0.576
	0.134	0.547	0.889
	0.125	0.398	0.093

Fuente: Datos de la investigación



## REFERÊNCIAS

AGUIRRE RAYA, D. A. Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. **Educación Médica Superior**, Cuba, v. 19, n. 3, p. 1-10, 2005. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 15 enero 2021.

BANDALOS, D. L.; FINNEY, S. J. Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. *In: HANCOCK, G. R.; MUELLER R. O. (eds.). Reviewer's guide to quantitative methods.* Saint Louis: Editorial Routledge, 2010.

BELTRÁN F. **Desarrollo de la competencia comunicativa.** Buenos Aires: Editorial Universidad Abierta, 2004.

CASTELLÁ, J. M. *et al.* **Entender(se) en clase.** Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Madrid: Editorial Graó, 2007.

CEA D'ANCONA, M. A. **Metodología cuantitativa:** Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

CONCHADO, A.; CAROT, J. M. Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. **Revista de Docencia Universitaria**, España, v. 11, n. 1, p. 429-446, 2013. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5608>. Acceso em: 14 enero 2021.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje enseñanza, evaluación. Madrid: Editorial MEC/Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

CORTÉS VÁSQUEZ, J. *et al.* The development of communicative competencies in higher education a cognitive challenge beyond the instrumental. *In: INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE*, 13., 2019, Valencia. **Proceedings [...]**. Valencia, Spain, 2019.

DE LA UZ, M. C. *et al.* Competencia comunicativa en los estudiantes de medicina: diagnóstico preliminar. **Revista Ciencias Médicas**, Cuba, v. 14, n. 1, 2010. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942010000100031&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942010000100031&script=sci_arttext). Acceso en: 15 enero 2021.

DOMINGO, J. *et al.* Competencias comunicativas de maestros en formación. **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, España, v. 14, n. 2, p. 303-323, 2010. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20673>. Acceso en: 10 enero 2022.

DOMINGO, J.; GALLEGO-ORTEGA, J. L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. **Perfiles Educativos**, México, v. 35, n. 142, p. 54-74, 2013. Disponible en: [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/42575](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42575). Acceso en: 10 enero 2021.

- DUMITRIU, C.; TIMOFTI, I. C.; DUMITRIU, G. Communicative Skill And/Or Communication Competence? **Social and Behavioral Sciences**, v. 141, p. 489-493, 2014. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035095?via%3Dihub>. Acceso en: 10 enero 2022.
- ESPAÑA, E. Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. **Normas - Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos**, España, n. 1, p. 37-51, 2011. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4646>. Acceso en: 10 enero 2022.
- FERNÁNDEZ, A. M.; REINOSO, C.; ÁLVAREZ, M. I. **Compendio de estrategias y técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa**. Madrid: Editorial Varona, 2002.
- GALLEGO-ORTEGA, J. L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. **Educación y educadores**, Colonia, v. 18, n. 2, p. 209-225, 2015. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4596/3921>. Acceso en: 10 enero 2022.
- GALLEGO-ORTEGA, J. L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. **Movimento**, Brasil, v. 20, n. 2, p. 425-444, 2014. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39413>. Acceso en: 10 enero 2022.
- GERTRUDIS-CASADO, M. C.; GERTRUDIX-BARRIO, M.; ÁLVAREZ-GARCÍA, S. Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social. **Comunicar**, España, n. 47, p. 39-47, 2016. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-04>. Acceso en: 10 enero 2022.
- GUZMÁN-SIMÓN, F.; GARCÍA-JIMÉNEZ, E. Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 17, n. 3, p. 79-92, 2014. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/204071>. Acceso en: 10 enero 2022.
- HYMES, D. **Competence and performance in linguistic theory**. Acquisition of languages: Models and methods. New York: Editorial Huxley and E. Ingram, 1971.
- KONG, K. **Professional discourse**. Cambridge: University Press, 2014.
- LOMAS, C. Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. In: LOMAS, C. (coord.). **Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje**. Madrid: Editorial Graó, 2015.
- LUKYANOVAA, N. Communicative Competence Management Approaches in Higher Education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, n. 214, p. 565-570, 2015. Disponible

em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061169?via%3Dihub>.  
Acceso em: 10 enero 2022.

MAYORAL, S.; TIMONEDA, C.; PÉREZ, F. Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. **Aula Abierta**, España, v. 41, n. 3, p. 5-12, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401086>. Acceso en: 10 enero 2022.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Investigación educativa**. España: Editorial Pearson, 2005.

MÓNACO, S. Comprender la comunicación para enseñar mejor. Acciones docentes apoyadas en la psicolingüística. **Enseñanza de las ciencias - Revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 31, n. 2, p. 209-227, 2013. Disponible en: <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v31-n2-monaco>. Acceso em: 10 enero 2022.

NASILENKI, L. Forming the future lawyers' communicative competence: the experience of higher education in Ukraine and Germany. **Comparative Professional Pedagogy**, Ukraine, v. 4, n. 3, p. 89-94, 2014. Disponible en: <http://archive.sciendo.com/RPP/rpp.2014.4.issue-3/rpp-2014-0041/rpp-2014-0041.pdf>. Acceso en: 10 enero 2021.

NEIRA-PIÑEIRO, M. R.; SIERRA-ARIZMENDIARRIETA, B.; PÉREZ-FERRA, M. 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 evaluación. **Revista Complutense de educación**, España, v. 29, n. 3, p. 881-898, 2018. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54145>. Acceso en: 10 enero 2021.

PÉREZ-FERRA, M.; QUIJANO-LÓPEZ, R.; GARCÍA-MARTÍNEZ, I. Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Bachillerato. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, España, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2019. Disponible en: <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/1893>. Acceso en: 10 enero 2021.

PHILLIPPI, A.; AVENDAÑO, C. Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. **Comunicar**, España, n. 36, p. 61-68, 2011. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-08>. Acceso en: 10 Ene. 2022.

POYATOS, F. Paralanguage a linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sound. **Current Issues in Linguistic Theory**, New Brunswick, v. 92, n. xii, p. 478, 1993. Disponible en: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027277015>. Acceso en: 10 enero 2021.

PRENDES, M. P.; CASTAÑEDA, L.; GUTIÉRREZ, I. Competencias para el uso de las TIC de los futuros maestros. **Comunicar**, España, n. 35, p. 175-182, 2010. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-21>. Acceso en: 10 enero 2021.

QUIJANO-LÓPEZ, R.; PÉREZ-FERRA, M.; GARCÍA-MARTÍNEZ, I. Nivel del dominio de la competencia comunicativa en estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. *In:*

PEÑA-ACUÑA, B. (coord.). **Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES**. España: Editorial Tecnos, 2017.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R. Diagnóstico y mejora de la competencia comunicativa en los alumnos del Grado de Primaria. *In: JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE*, 1., 2011, Sevilla. **Anais [...]**. Sevilla: Universidade de Sevilha, 2011. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/43007>. Acceso en: 10 jun. 2020.

ROMERO-MARTÍN, M. R.; CASTEJÓN-OLIVA, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, A. Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. **Comunicar**, España, n. 52, p. 73-82, 2017. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=52&articulo=52-2017-07>. Acceso en: 10 enero 2021.

SEIZ ORTÍZ, R. *et al.* Integrating effective communication competence in higher education. *In: ICERI*, 8., 2015. **Actas [...]**. Sevilla, España, 2015.

TAREVA, E. G.; TAREV, B. V. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions. **XLinguae**, Slovak Republic, v. 11, n. 2, p. 758-767, 2018. Disponible en: [http://www.xlinguae.eu/2018\\_11\\_02\\_59.html](http://www.xlinguae.eu/2018_11_02_59.html). Acceso en: 10 enero 2022.

TAREVA, E.; POLUSHKINA, T. A. Nonverbal component of engineer's communicative competence. *In: CHERNYAVSKAYA, V.; KUBE, H. (eds.). Professional culture of the specialist of the future*. Nicosia: European Publisher, 2018.

WILSON, G.; WOLFORD, R. The technical communicator as (post-postmodern) discourse worker. **Journal of Business and Technical Communication**, Estados Unidos de Norte America, v. 31, n. 1, p. 3-29, 2016. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1050651916667531>. Acceso en: 10 enero 2022.

## Sobre os autores

### **Alina de las Mercedes MARTÍNEZ-SÁNCHEZ**

Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Madrid – España. Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía. Doctorado en Ciencias Pedagógicas (UGR).

### **Manuel PABÓN-CARRASCO**

Universidad de Sevilla (US), Sevilla – España. Profesor e investigador. Doctorado en Ciencias de la Salud (US).

### **Margarita RODRÍGUEZ-GALLEGO**

Universidad de Sevilla (US), Sevilla – España. Profesora Titular. Doctora en Pedagogía (US).

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

