

# ¿Cómo hablamos?

## Diagnóstico y autopercepción de la competencia transversal comunicativa: un estudio de caso

Juana Rosa Suárez-Robaina  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



### OBJETIVOS/ OBJETIVES

#### Introducción.

Con la instauración del Trabajo Final de Grado como meta académica generalizada en el EEES, se vio la necesidad de garantizar avances en la competencia transversal comunicativa de los universitarios.

El TFG deviene así en una oportunidad para estimular previamente un camino didáctico que alumbré el progreso competencial, en la destreza escrita y oral.

Esta investigación aporta un ejemplo de la primera fase de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) cuya meta es el diseño de acciones formativas que mejoren la competencia comunicativa, con tres **objetivos** claros:

- O1. Diagnosticar la capacidad expresiva de una muestra de estudiantes del Grado en Educación Primaria.
- O2. Recoger su autopercepción y cotejarla con la valoración de la investigadora participante.
- O3. Orientar la toma de decisiones respecto al diseño de acciones formativas futuras.

### MÉTODO/ METHOD

Este diagnóstico escoge el **estudio de caso como marco metodológico**. Se aplica a una **muestra** de estudiantes (n = 6) del mismo curso académico, 2º, pero no del mismo grupo-aula, pertenecientes a la titulación del Grado en Educación Primaria, en la ULPGC.

Se opta por un estudio de caso de **naturaleza exploratoria** y definido como **intrínseco** (Stake, 2020), **observacional** (Heras, 1997) y **evaluativo** (Pérez-Serrano, 1994), que cumple con las habituales tres fases de los estudios de caso generales, y con la diversificación de sus fuentes y técnicas de recogida de información (registros).

Seguendo a Pérez-Serrano (1994) y Martínez-Bonafé (1990), podemos distinguir sus tres **fases**: *preactiva, interactiva y postactiva*.

--En la primera o **fase preactiva** se tuvieron en cuenta los fundamentos epistemológicos derivados de proyectos previos (Montesdeoca-Ramírez et al, 2023; Solbes-Ferri et al, 2022; Suárez-Robaina y González-de la Rosa, 2022) en los que se evidenciaba la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes, se determinaron los objetivos y el nivel académico de los sujetos de la muestra, se elaboró la pregunta básica de investigación (¿cómo hablamos?) y se decidieron los instrumentos de recogida o fuentes que debían activarse en la fase dos o interactiva.

--En esta segunda **fase interactiva** o momento de trabajo de campo, se solicita a los estudiantes su participación con la grabación de minivideos o presentaciones locutadas, de entre 3 y 5 minutos, que expongan brevemente un tema académico de libre elección. Posteriormente se les solicita que cumplimenten una rúbrica para evaluar su autopercepción ante lo expresado.

--En la última o **fase postactiva** se genera por nuestra parte el informe final.

Se abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información (Cebreiro-López y Fernández-Morante 2004). Así, los **registros** fueron, en primer lugar, la acción directa del investigador como observador participante, informando puntualmente del proceso en diferentes grupos de la comunidad educativa receptora de la investigación. Se facilitó una información oralmente y reforzada con un texto instructivo, por escrito. En segundo lugar, se recogieron los minivideos con las intervenciones de los estudiantes. En tercer lugar, se consignó una rúbrica para recoger la autopercepción de los estudiantes y la valoración (posterior) del investigador. Finalmente, se diseñó una **doble matriz DAFO-CAME** a modo de informe interpretativo de los resultados obtenidos.

### RESULTADOS/ RESULTS

Los **resultados** se interesan por cotejar la opinión de docente y estudiantes, a partir de 8 rubros (volumen de voz, postura del cuerpo y contacto visual, habla claramente, conocimiento del tema, organización, lenguaje corporal, uso del tiempo y creatividad) y sus descriptores de logro con una Likert de cuatro niveles. Consideramos A y B como niveles de rango positivo (tonalidad verde) y C y D como niveles preocupantes (en rojo). No se documenta, ni por los participantes ni por la docente, el nivel valorativo más desfavorable (D). La mayor coincidencia entre la valoración de los estudiantes y la de la docente investigadora se haya en el criterio 5 (organización) con coincidencia plena, y en el que mide el uso del tiempo (7). La valoración docente es más benévola, en general, en los criterios 1 (volumen de voz), 2 (postura y contacto visual) y 8 (creatividad) y más severa en 3 (habla claramente).

En el proyecto participa el mismo número de chicas (E1, E3 y E6) que de chicos (E2, E4 y E5). Estos dos últimos activan una variable respecto al resto y es la de exponer a dúo. Conforman la aportación peor valorada, tanto por la docente como por sí mismos.

La experiencia no solo revela el grado de dominio de la estrategia expositiva de los estudiantes, sino también un **valioso conjunto de datos** sobre su comportamiento expresivo y estilo comunicativo. Así, las estudiantes aportan lo que podría consignarse como un “valor añadido”: cumplen con el principio de cortesía con más generosidad verbal que los chicos: saludan y dan las buenas horas, se despiden con más detalle, agradecen la oportunidad de participación, verbalizan por qué el tema elegido es importante... Frente a ellas, los chicos se muestran más parcos en su dedicación comunicativa y abordan la exposición con más celeridad, sin apenas preámbulo salvo la identificación personal. El dúo de chicos (E4 y E5) sí hace una apuesta mayor por enriquecer el comienzo de su exposición, pero no resulta ni natural ni convincente.

#### Rúbrica competencia comunicativa

	A B C D				Autopercepción estudiante						Percepción profesorado												
	E1		E2		E3		E4		E5		E6		E1		E2		E3		E4		E5		E6
1. Volumen de voz	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en toda la presentación.				El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en al menos el 90% del tiempo.				El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en al menos el 60% del tiempo.				El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.										
2. Postura del cuerpo y contacto visual	Siempre tiene buena postura y se proyecta segura de sí misma. Establece contacto visual con todas las personas en el aula durante la presentación.				Casi siempre tiene buena postura y establece contacto visual con casi todas las personas en el aula durante la presentación.				Algunas veces tiene buena postura y de vez en cuando establece contacto visual.				Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.										
3. Habla claramente	Habla claramente (95%-100%).				Habla claramente casi todo el tiempo (80%-95%).				Habla claramente la mayor parte del tiempo (70%-85%).				A menudo habla entre dientes o no se le puede entender.										
4. Conocimiento del tema	Demuestra un conocimiento completo del tema.				Demuestra conocimiento del tema.				Demuestra conocimiento de partes del tema.				No parece conocer muy bien el tema.										
5. Organización	Presenta la información de forma lógica e interesante para que la audiencia la pueda seguir.				Presenta la información utilizando una secuencia lógica para que la audiencia la pueda seguir.				La audiencia tiene alguna dificultad para seguir la presentación porque se pasa de un tema a otro.				La audiencia no puede entender la presentación debido a que no sigue un orden adecuado.										
6. Lenguaje corporal	Expresiones faciales y lenguaje corporal adecuados en el acompañamiento del tema expuesto.				Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan interés y entusiasmo sobre el tema en la audiencia.				Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.				Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera interés en la forma de presentar el tema.										
7. Uso del tiempo	Utiliza el tiempo adecuadamente y logra discutir todos los aspectos de su trabajo.				Utiliza el tiempo adecuadamente, pero al final tiene que cubrir algunos tópicos con prisas.				Termina antes de lo previsto sin cumplir los objetivos de la presentación.				Termina muy pronto o no logra terminar su presentación en el tiempo asignado.										
8. Creatividad	Presenta el material creativamente y de forma espontánea.				Hay aspectos del tema que son tratados con originalidad.				Poca variación; poca originalidad.				Repetitiva; ninguna originalidad.										

### CONCLUSIONES/ CONCLUSIONS

Esta aportación elige como marco metodológico de la investigación el estudio de caso por entender que proporciona una oportunidad para entender el comportamiento, y actuar en consecuencia, en el diseño de propuestas didácticas que ayudarán a mejorar la competencia comunicativa de los destinatarios, meta del PIE en el que se imbrica este diagnóstico. Por ello, se considera que este estudio permite transferir los resultados al proceso constructivo de acciones formativas futuras que redunden en la mejora competencial de los estudiantes en el marco de la competencia comunicativa (Yacuzzi, 2005; Yin, 1989).

Se sostiene su validez y credibilidad atendiendo a dos elementos: la triangulación con otros investigadores del equipo, decisiva para valorar el procedimiento y para elegir, por ejemplo, el modelo de rúbrica (Arias-Valencia, 2000), y, por otro lado, la propia implicación con los participantes o lo que González-Riño (1994) denomina, negociación con los implicados. Precisamente la fase interactiva contempla este aspecto tanto en el momento de motivar personalmente a los estudiantes (al explicarles la oportunidad del proyecto), como en la propia aplicación de la rúbrica, instrumento que les brinda la oportunidad de expresar su autopercepción ante el discurso emitido.

La variable de género se manifiesta altamente productiva en este diagnóstico por identificarse claramente diferencias entre chicas y chicos, ¿quizá fruto de un modo transmitido o adquirido, inconscientemente, de entender el discurso? Las estudiantes, en su conjunto, se expresan con *pasión*, entendida esta en términos de entusiasmo, empatía y verbalización de cuán importante es el tema que han escogido para exponer. Por su parte, los chicos han optado por un modelo discursivo algo más *pragmático* en el sentido de dar respuesta al tema elegido siguiendo una estructura más rutinaria: identificación personal y desarrollo del tema, con menos habilidad y acierto para ponderar su valía o relevancia.

Se añade la doble matriz DAFO-CAME diseñada para acoger un breve informe interpretativo de los resultados obtenidos:

<b>D</b>	<b>Debilidades:</b> no tener consciencia de las fisuras comunicativas de cada uno (gesto, tono de voz...).	<b>C</b>	<b>Corregir:</b> aquello que no puntúa favorablemente y reorientar el estilo comunicativo.
<b>A</b>	<b>Amenazas:</b> no ser capaz de evaluar el riesgo acrecentado por nerviosismo, ensayo insuficiente, ruido externo...	<b>A</b>	<b>Afrontar:</b> los posibles condicionantes negativos externos y minimizar su impacto preparando mejor la estrategia.
<b>F</b>	<b>Fortalezas:</b> canalizar en favor propio el entusiasmo, la voluntariedad manifiesta por exponer, por hablar	<b>M</b>	<b>Mantener:</b> el umbral de interés y convertirlo en reflexión sobre cómo mejorar y potenciar la capacidad oratoria y empatía comunicativa.
<b>O</b>	<b>Oportunidades:</b> identificar valores añadidos y ventajas de la práctica de ejercicios similares.	<b>E</b>	<b>Explorar:</b> aquellas dinámicas de aula que pueden beneficiarnos y potenciar nuestro estilo.

### REFERENCIAS/ REFERENCES

- Arias-Valencia, MM. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones, *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.
- Cebreiro-López, B. y Fernández-Morante, MC. (2004). Estudio de casos, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe
- González-Riño, XA. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Academia de la Llingua asturiana.
- Heras-Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Martínez-Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa, en JB. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Montesdeoca-Ramírez, DC., Hernández-Flores, CN., Medina-Castellano, CD., Hernández-Rodríguez, JE., Díaz Hernández, M, Cilleros-Pino, L. (2023). La entrevista motivacional simulada y la competencia comunicativa. Una experiencia de innovación educativa. II CONGRESO INTERNACIONAL DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA SALUD. Universidad de Murcia <https://www.um.es/web/epf/cursos/ii-congreso-innovacion>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Solbes-Ferri, S., Campos-Méndez, L., Castillo-Hidalgo, D. (2022). El desarrollo de la competencia comunicativa en los Trabajos de Fin de Grado. *Innovación en la docencia de las ciencias económicas y empresariales: el microlearning y otras estrategias innovadoras*. Editorial Aula Magna- McGraw Hill, pp. 706-724.
- Suárez-Robaina, JR. y González-de la Rosa, MP. (2022). Análisis de la competencia transversal comunicativa mediante actividades académicas previas al Trabajo Final de Grado. XIX Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y la educación superior o FECIES (28-30 septiembre 2022).
- Stake, RE. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata (6ª ed.).
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, *Inomics*, 1, 296-306.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.